

2492

**Moderne vreemde talen
uit balans**

J. F. M. CLAESSEN

MODERNE VREEMDE TALEN UIT BALANS

Promotor: Prof. Dr. E. Velema

MODERNE VREEMDE TALEN UIT BALANS

**Een onderzoek naar behoeften aan moderne vreemde talen in relatie tot
het vreemde-talenonderwijs**

PROEFSCHRIFT

**TER VERKRIJGING VAN DE GRAAD VAN DOCTOR IN DE
SOCIALE WETENSCHAPPEN
AAN DE KATHOLIEKE UNIVERSITEIT TE NIJMEGEN
OP GEZAG VAN DE RECTOR MAGNIFICUS PROF. DR. P.G.A.B. WIJDEVELD,
VOLGENS BESLUIT VAN HET COLLEGE VAN DECANEN
IN HET OPENBAAR TE VERDEDIGEN OP**

VRIJDAG 5 SEPTEMBER 1980, DES NAMIDDAGS OM 2 UUR PRECIES

JOZEF FRANCISCUS MARIA CLAESSEN
geboren te Borgharen

INSTITUUT VOOR TOEGEPASTE SOCIOLOGIE, NIJMEGEN

© 1980 Instituut voor Toegepaste Sociologie, Nijmegen

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, mikrofilm of welke andere wijze ook, zonder voorafgaande toestemming van de uitgever

No part of this book may be reproduced in any form, by print, fotoprint, microfilm of any other means without written permission from the publisher

voor Tiny, Susan en Bart

Voorwoord

Hoofdstuk 1 – TALENONDERWIJS ONDER DRUK	1
1.1. De omvang van het vreemde-talenonderwijs in Nederland	1
1.1.1. Het lager onderwijs	1
1.1.2. Het algemeen voortgezet onderwijs	2
1.1.3. Het beroepsonderwijs	3
1.2. De Wet op het Voortgezet Onderwijs en de moderne vreemde talen	4
1.2.1. De positie van de moderne vreemde talen bij het mavo, havo en vwo	4
1.2.1.1. Het vreemde-talenonderwijs vóór de Mammoetwet	5
1.2.1.2. De ontwikkeling van het vreemde-talenonderwijs van 1968 tot 1979	6
1.2.1.3. Relevante factoren	9
1.2.2. De positie van de moderne vreemde talen in het beroepsonderwijs	19
1.2.2.1. Het vreemde-talenonderwijs vóór de W.V.O.	19
1.2.2.2. Het vreemde-talenonderwijs en de W.V.O.	20
1.3. De vraag om onderzoek	23
1.4. Samenvatting	26
Hoofdstuk 2 – ONDERZOEK NAAR BEHOEFTE AAN MODERNE VREEMDE TALEN	29
2.1. Onderzoek naar behoeften aan moderne vreemde talen onder bedrijven en overheidsdiensten	30
2.2. Onderzoek naar behoeften aan moderne vreemde talen in het wetenschappelijk onderwijs en onderzoek	37
2.3. Onderzoek naar behoeften aan moderne vreemde talen onder leerlingen en oud-leerlingen	45
2.4. Samenvatting	48
Hoofdstuk 3 – OPZET VAN HET ONDERZOEK	51
3.1. Analyse van het begrip behoeften	51
3.1.1. Behoeften: een kaleidoskopisch beeld	52
3.1.2. Basisbestanddelen van het begrip behoeften	53

3.2.	Analyse van het gebruik van moderne vreemde talen	55
3.2.1.	Taalgebruikssituaties	55
3.2.2.	Een model voor de beschrijving van taalgebruik	57
3.2.2.1.	De componenten van het model	57
3.2.2.2.	De specificatie van de componenten binnen de lijst van taalgebruikssituaties	60
3.3.	Operationalisatie van de behoeften aan moderne vreemde talen	64
3.4.	De uitgewerkte vraagstelling van het onderzoek	66
3.5.	De keuze van schooltypen, onderzoekspopulaties en steekproeven	69
3.6.	Het onderzoeksinstrument en de resultaten van het veldwerk	71
3.7.	Analyseprocedure	74
3.8.	Samenvatting	75

Hoofdstuk 4 – ENKELE KARAKTERISTIEKEN VAN DE RESPONDENTEN IN HET ONDERZOEK ONDER LEERLINGEN EN OUD-LEERLINGEN

4.1.	Enkele persoonskenmerken van de leerlingen en de oud-leerlingen	79
4.2.	De onderwijsloopbaan van de leerlingen en de oud-leerlingen	81
4.3.	De toekomstplannen van de leerlingen en de beroepssituatie van de oud-leerlingen	85
4.3.1.	De toekomstplannen van de leerlingen	86
4.3.2.	De beroepssituatie van de oud-leerlingen en het gebruik van moderne vreemde talen	88
4.4.	Samenvatting	91

Hoofdstuk 5 – ERVARINGEN VAN LEERLINGEN EN OUD-LEERLINGEN MET HET VREEMDE-TALENONDERWIJS

5.1.	De vreemde talen in het voortgezet onderwijs	93
5.1.1.	Het aanbod aan talenonderwijs	94
5.1.2.	De deelname aan het vreemde-talenonderwijs	97
5.1.3.	Het totale aantal jaren vreemde-talenonderwijs	101
5.2.	Meningen over talen en talenonderwijs	103
5.2.1.	Het oordeel over de omvang van het genoten vreemde-talen-onderwijs	105
5.2.2.	Het wenselijke talenaanbod	106
5.2.3.	De noodzaak van een aanvullende talenopleiding	108
5.2.4.	Het belang van talenkennis	109
5.3.	Samenvatting	111

Hoofdstuk 6 – TAALGEBRUIKSSITUATIES EN DE BEHOEFTE AAN FRANS, DUI TS EN ENGELS

115

6.1. De omvang van het gebruik van Frans, Duits en Engels	116
6.1.1. De antwoordcategorieën voor het taalgebruik	116
6.1.2. De globale omvang van het gebruik van Frans, Duits en Engels	117
6.1.3. De omvang van het gebruik van Frans, Duits en Engels per taalgebruikssituatie	117
6.1.3.1. Het taalgebruiksprofiel voor Frans	119
6.1.3.2. Het taalgebruiksprofiel voor Duits	123
6.1.3.3. Het taalgebruiksprofiel voor Engels	127
6.1.3.4. De overeenkomst tussen de taalgebruiksprofielen	131
6.2. De frequentie van het gebruik van Frans, Duits en Engels	132
6.3. De aard van het taalgebruik	136
6.3.1. Indices voor de beschrijving van de aard van het taalgebruik	136
6.3.2. De afzonderlijke indices	139
6.3.2.1. De index mondeling taalgebruik	141
6.3.2.2. De index gespreksvaardigheid	141
6.3.2.3. De indices leesvaardigheid en schrijfvaardigheid	143
6.3.2.4. De index beroepsmatig taalgebruik	143
6.3.3. Verschillen tussen de talen en de schooltypen over alle indices gezamenlijk	147
6.4. Tekorten in talenkennis	148
6.4.1. Het aantal respondenten met tekorten in vreemde-talenkennis	149
6.4.1.1. Tekorten in de kennis van het Frans	150
6.4.1.2. Tekorten in de kennis van het Duits	153
6.4.1.3. Tekorten in de kennis van het Engels	153
6.4.2. Het aantal en het soort situaties dat taalproblemen geeft	155
6.5. Samenvatting	160

Hoofdstuk 7 – FAKTOREN DIE VAN BELANG ZIJN VOOR HET GEBRUIK VAN MODERNE VREEMDE TALEN EN DE TEKORTEN IN TALENKENNIS

163

7.1. De keuze van afhankelijke en onafhankelijke variabelen	163
7.2. De samenhang tussen predictoren en criteria per schooltype	166
7.3. De samenhang tussen predictoren en criteria over de schooltypen heen	169
7.4. Samenvatting	173

Samenvatting	175
Summary	179
Bijlage 1. Lijst van gebruikte computerprogramma's	183
Bijlage 2. Noten	185
Bijlage 3. Lijst van geraadpleegde literatuur	206
Curriculum vitae	219

Het moderne vreemde-talenonderwijs is een veel besproken onderwerp in discussies over de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs. De voortdurende aandacht voor de moderne vreemde talen is het gevolg van de weinig benijdenswaardige positie waarin het moderne vreemde-talenonderwijs verkeert. Aan de ene kant valt te konstaten dat de vraag naar kennis van moderne vreemde talen door factoren als groei van het toerisme, vergroting van kommunikatiemogelijkheden, stijging van export, uitbreiding van internationale samenwerking, langere deelname aan het onderwijs e.d. gestaag toeneemt. Aan de andere kant kan men vaststellen dat de mogelijkheden om in het onderwijs aandacht te besteden aan de moderne vreemde talen eerder kleiner dan groter worden.

Deze paradoxale situatie vormde de aanleiding tot deze publikatie. Sinds 1972 verricht het Instituut voor Toegepaste Sociologie te Nijmegen onderzoek op het terrein van het onderwijs in de moderne vreemde talen, waarbij de relatie tussen vraag en aanbod aan talenonderwijs steeds als centraal thema heeft gefungeerd. Met deze publikatie wordt de voorlopige balans opgemaakt.

Dit boek is tot stand gekomen in samenwerking met vele instanties en personen. Dank geldt de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs die door haar financiële steun dit onderzoek heeft mogelijk gemaakt.

Uit kringen van de Commissie Modernisering Leerplan moderne vreemde talen, de Commissie Leerplan Russisch en de Commissie Leerplan Spaans is een Adviescommissie samengesteld die de onderzoekers met raad en daad heeft bijgestaan.

Binnen het I.T.S. leverden verschillende personen in de loop der jaren een bijdrage aan de uitvoering van het onderzoek. De namen van Drs. C. de Graauw van de

sektie Methoden, Mw. H. van Kuppeveld-Langhout van de afdeling Onderzoeksorganisatie, Mw. H. Huijnck en Dhr. D. Slikker van de afdeling Dataverwerking en Mw. H. Vereijken-van Vlijmen en Dhr. M. Murray van de afdeling Tekstverwerking mogen in dit verband niet onvermeld blijven. Bijzondere dank ben ik verschuldigd aan mijn kollega's Drs. A. van Galen en Drs. M. Oud-de Glas van de sekte Onderwijsresearch. De basisstudies van het onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen zijn uitgevoerd door A. van Galen, M. Oud-de Glas en ondergetekende. De voorliggende publikatie is een bewerking van een van de basisrapporten en komt volledig voor mijn verantwoordelijkheid.

Malden, januari 1980

J.F.M. Claessen

Het van kracht worden van de Wet op het Voortgezet Onderwijs (W.V.O.) heeft het onderwijs in de moderne vreemde talen niet onberoerd gelaten. Deze gewijzigde en zich nog steeds wijzigende situatie van het vreemde-talenonderwijs vormt het onderwerp van dit hoofdstuk. Na een korte typering van de positie van de moderne vreemde talen in het Nederlandse onderwijs (paragraaf 1.1.) bespreken we enkele ontwikkelingen die zich sinds 1968 in het vreemde-talenonderwijs hebben voltrokken (paragraaf 1.2.). De onrust die door deze ontwikkelingen werd opgeroepen, leidde onder meer tot het instellen van een onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen (paragraaf 1.3.).

1.1. De omvang van het vreemde-talenonderwijs in Nederland

In deze paragraaf beschrijven we in kort bestek de positie van de moderne vreemde talen in het Nederlandse onderwijs¹⁾. De aandacht gaat daarbij uit naar de omvang van het talenonderwijs en de wettelijke bepalingen die er dienaangaande bestaan. Vormgeving en inhoud van het vreemde-talenonderwijs laten we buiten beschouwing.

1.1.1. Het lager onderwijs

Moderne vreemde talen hebben in het lager onderwijs een marginale plaats. Blijkens de spaarzame gegevens die het C.B.S. over dit facet van ons onderwijs

heeft²⁾, is het percentage lagere-schooll leerlingen dat Frans, Duits of Engels krijgt, zeer beperkt in het begin van de zeventiger jaren kreeg 1,1 procent van de leerlingen onderwijs in het Frans, 0,1 procent in het Duits en 2,2 procent in het Engels Voor Frans is met dit percentage het eindpunt van een negatieve ontwikkeling³⁾ gemarkeerd Voor Duits leek en voor Engels bleek dit geringe percentage de voorbode van een nieuwe lente

Onderwijsexperimenten die respectievelijk in Enschede in 1962 (Duits) en in Utrecht in 1968 (Engels) van start waren gegaan, hadden voldoende ervaringen opgeleverd om het vreemde-talenonderwijs op bredere schaal in de basisschool te introduceren Met het verschijnen van het Voorontwerp voor een Wet op het Basisonderwijs (1970) kregen de pleidooien voor de opname van een vreemde taal in het programma van het basisonderwijs het ministerieel fiat Er werd voorgesteld een cursus eenvoudig Engels voor alle basisscholen verplicht te stellen Ondanks alle protesten⁴⁾ die onder meer door de sekte Duits van de Vereniging van Leraren in Levende Talen werden aangetekend, wordt in het concept-wetsontwerp uit 1976 bij de inhoud van het onderwijs eenvoudig Engels als verplicht onderdeel genoemd⁵⁾ Recentelijk heeft Carpay (1979) de argumenten pro en contra (o a van de zijde van de Innovatie Commissie Basisonderwijs) nog eens geordend

1 1 2 Het algemeen voortgezet onderwijs

In het algemeen voortgezet onderwijs hebben de moderne vreemde talen van oudsher een belangrijke plaats In de programma's van de schooltypen die als voorgangers hebben gefungeerd van het huidige mavo, havo en vwo was binnen de onderwijswetten ruim plaats ingeruimd voor Frans, Duits en Engels⁶⁾ Over het moderne vreemde-talenonderwijs op de scholen voor avo zegt de W V O het volgende aan gymnasia, athenea en scholen en afdelingen voor havo⁷⁾ wordt onderwijs gegeven in de Franse, Duitse en Engelse taal- en letterkunde, aan scholen voor mavo in de Franse, Duitse en Engelse taal (artikel 7.2 , 7 3 , 8 2 en 9 2) Het onderwijs in het eerste leerjaar van dagscholen voor avo omvat dezelfde vakken, waaronder 'de Franse taal⁸⁾ en een andere moderne taal' (artikel 11)

De uitwerking van de aanwijzingen die de W V O geeft voor het vreemde-talenonderwijs voor mavo, havo en vwo, is vastgelegd in een aantal besluiten In het bijzonder van belang zijn het Besluit vwo-havo-mavo van 1967 en 1972 en het Besluit Eindexamens vwo-havo-mavo van 1970 en 1975 In het eerste besluit wordt onder meer voorgeschreven welke vakken per schooltype tenminste gegeven moeten worden en hoeveel wekelijkse lessuren minstens aan elk vak of elke groep van vakken besteed moeten worden Het tweede besluit bevat aanwijzingen over de vakken die op elk schooltype deel moeten of kunnen uitmaken van het examen

In paragraaf 1.2. zullen we in detail aandacht besteden aan de inhoud van deze besluiten. Op deze plaats volstaan we met de opmerking, dat de moderne vreemde talen, waarbij wij ons voorlopig beperken tot Frans, Duits en Engels, binnen de W.V.O. een respectabele plaats innemen op de scholen voor mavo, havo en vwo. Van de ruim een miljoen lessen die wekelijks gegeven worden op scholen voor mavo, havo en vwo wordt 24,4 procent besteed aan de moderne vreemde talen. Van dit percentage is 10 procent bestemd voor Engels; 7,3 procent voor Duits en 7,1 procent voor Frans⁹). Ook in de samenstelling van de examenpakketten hebben de moderne vreemde talen een groot aandeel: in het schooljaar 1977/1978 hadden vrijwel alle examenkandidaten Engels in hun pakket, bijna tweederde van de leerlingen Duits en een niet onaanzienlijke groep Frans¹⁰).

1.1.3. Het beroepsonderwijs

De verscheidenheid aan opleidingen in het beroepsonderwijs kreeg in 1968 één wettelijke basis. Bovendien voorzag de W.V.O. in het oprichten van scholen voor economisch-administratief onderwijs. De verscheidenheid aan onderwijssectoren en onderwijsniveau's in het beroepsonderwijs maakt het niet eenvoudig de positie van de moderne vreemde talen in het beroepsonderwijs kort te karakteriseren. Daar komt nog bij dat het beroepsonderwijs sinds 1968 voortdurend in beweging is. Op alle niveau's zijn ingrijpende structuurwijzigingen net afgesloten of staan op stapel: b.v. het vierjarig worden van het lbo, de herstructurering van het mhno-mspo, de integratie van pa-klos.

Het lbo

De W.V.O. geeft over de moderne vreemde talen in het beroepsonderwijs weinig aanwijzingen. Artikel 10 van de W.V.O. stelt onderwijs in 'een moderne vreemde taal' in de lbo-brugklassen verplicht. Een specificatie van deze taal ontbreekt. In 1973 werden de besluiten voor de verschillende schooltypen, waarin ondermeer de lessentabellen voor het brugjaar en de minimaal over de hele opleiding te geven uren in de verplichte vakken waren vastgelegd, vervangen door één besluit lbo/lavo. Voor de lbo-brugklas werd een minimum van drie lessen vastgesteld. De voorschriften voor de overige leerjaren variëren per schooltype, waarbij voor elk schooltype minima zijn voorzien.

De examenbesluiten voor de afzonderlijke schooltypen werden in 1976 vervangen door één eindexamenbesluit. Op de inhoud van zowel het besluit lbo/lavo als het eindexamenbesluit komen we later terug. We willen op dit moment volstaan met de konstatering dat in de wet garanties zijn opgenomen voor de aanwezigheid van een of meer moderne vreemde talen in het onderwijs- en examenprogramma van het lbo.

De W.V.O. geeft geen voorschriften voor de moderne vreemde talen in het middelbare beroepsonderwijs. Bepalingen daaromtrent zijn wel te vinden in de diverse besluiten en eindexamenbesluiten¹¹⁾. Van de schooltypen in het mbo bieden het mmo en het meao verreweg de meeste ruimte aan het talenonderwijs. Zowel ten aanzien van het onderwijs als het examen zijn minima geformuleerd m.b.t. de moderne vreemde talen. Op de overige schooltypen spelen de talen een bescheiden rol. Voor de verschillende studierichtingen in het mhno wordt in de basistabellen die vanaf 1976 van kracht zijn, geen melding meer gemaakt van de verplichting onderwijs in de moderne vreemde talen te geven. Van de resterende schooltypen uit het mbo – mspo, klos, mto en mlo – heeft de klos geen talenonderwijs. Bij de overige schooltypen worden wel moderne vreemde talen gegeven, zij het mondjesmaat.

Het hbo

Voor het merendeel van de schooltypen in het hbo bestaan geen besluiten of examenprogramma's die ook bepalingen over het vreemde-talenonderwijs bevatten¹²⁾. Een belangrijke uitzondering vormt het heao. Afhankelijk van de studierichting zijn een of twee moderne vreemde talen verplicht. Daarnaast bestaan mogelijkheden om een moderne vreemde taal aan het examenprogramma toe te voegen.

1.2. De Wet op het Voortgezet Onderwijs en de moderne vreemde talen

Uit het beeld van het vreemde-talenonderwijs in de vorige paragraaf zou men kunnen afleiden dat de moderne vreemde talen over een solide basis beschikken. Een dergelijke konstatering zou onjuist zijn. De praktijk van de Mammoetwet heeft uitgewezen dat deze positie op nogal wat fronten is ondergraven. Dit geldt met name voor het avo. In het beroepsonderwijs is de situatie minder somber.

1.2.1. De positie van de moderne vreemde talen bij het mavo, havo en vwo

In deze paragraaf besteden we uitvoerig aandacht aan de ontwikkeling die het vreemde-talenonderwijs op mavo, havo en vwo heeft doorgemaakt. De nadruk op deze schooltypen houdt verband met de omvang van het vreemde-talenonderwijs op deze schooltypen en het ingrijpende karakter van de veranderingen.

Om iets te laten zien van de radicale wijzigingen die de W V O met zich meebracht, willen we de situatie van het vreemde-talenonderwijs in de jaren vóór 1968 kort schetsen

Als uitgangspunt nemen we het schooljaar 1959/1960. In dat jaar bevolkten ruim een miljoen leerlingen de scholen voor voortgezet onderwijs. Hiervan volgde ruim de helft beroepsonderwijs. De belangrijkste schooltypen waar niet-beroepsgericht onderwijs werd gegeven, waren het (m)ulo en het vhm, waartoe gymnasium, hbs, handelsdagschool en mms behoorden. Op al deze schooltypen maakten Frans, Duits en Engels deel uit van het programma, zij het niet overal in dezelfde omvang.

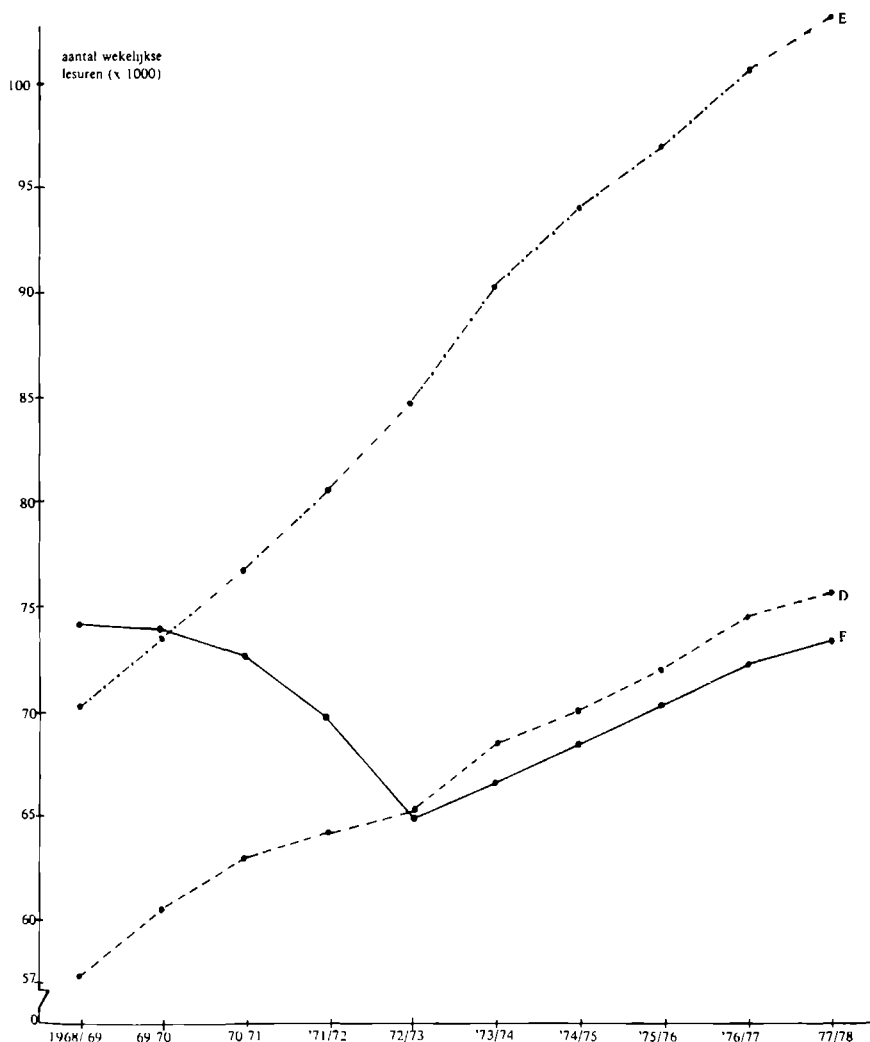
In die premammoetperiode besteedde een hbs-A-leerling 30 procent van zijn op school doorgebrachte tijd aan Frans, Duits en Engels (aan Frans 12 procent, Duits 8 procent, Engels 10 procent), een hbs-B-leerling bijna een kwart (Frans 10 procent, Duits 6 procent, Engels 8 procent). Het talenprogramma van de mms'en was, althans wat het aantal wekelijkse lesuren betreft, vergelijkbaar met dat van hbs A. Op de gymnasia werd minder dan 20 procent van de tijd aan Frans, Duits en Engels besteed (Frans 8 procent, Duits 4,5 procent, Engels 5,5 procent, Claessen et al., 1978a, Bijlagenband, p. 430-431). In de jaren die vooraf gingen aan de W V O veranderde er betrekkelijk weinig aan de positie van het vreemde-talenonderwijs binnen het vhm. Van het totale aantal lesuren dat in de wettelijk verplichte vakken werd gegeven, ging een kwart naar de moderne vreemde talen. Het aandeel van de talen in het totale pakket nam enigszins toe (van 24,8 procent van de wekelijkse lesuren tot 25,6 procent). De verdeling van de voor de talen beschikbare tijd over de verschillende talen veranderde in deze periode nauwelijks. In het schooljaar 1959/1960 werd een kwart van het totale aantal voor Frans, Duits en Engels beschikbare uren besteed aan Duits, een derde aan Engels en het restant, circa 40 procent, aan Frans. Aan de vooravond van het in werking treden van de W V O in het schooljaar 1967/1968, was de verdeling vrijwel gelijk aan die van negen jaar tevoren. Wel was het aandeel van Duits enigszins gegroeid, dat van Frans in geringe mate afgenomen.

Op het ulo bestond een grotere variatie in de lessentabellen. Van dit schooltype kunnen we niet in algemene zin zeggen hoeveel van de beschikbare tijd naar de talen ging. Wel zijn er gegevens over het totale aantal wekelijkse lessen in de moderne vreemde talen (Claessen et al., 1978a, Bijlagenband, p. 431). Daaruit valt af te leiden, dat ook op het ulo het Frans van de totale tijd die aan de talen werd besteed, het grootste deel opeiste. In het ulo traden al voor 1968 vrij grote verschuivingen op in de onderlinge verhoudingen tussen de talen, met name tussen Duits en Engels. Tot 1964 werden aan Duits meer uren besteed dan aan Engels. Daarna liep het uren-aantal voor Duits terug en steeg het aantal uren Engels. In 1967/1968 werden aan Engels bijna evenveel uren besteed als aan Frans, terwijl Duits op de derde plaats kwam.

1.2.1.2. De ontwikkeling van het vreemde-talenonderwijs van 1968 tot 1979

Tien jaar functioneren van de W.V.O. heeft het vreemde-talenonderwijs niet onberoerd gelaten. Figuur 1.2.1. maakt duidelijk dat sinds de invoering van de W.V.O. zeer ingrijpende veranderingen zijn opgetreden.

Figuur 1.2.1. — Het aantal wekelijkse lessen Frans, Duits en Engels in het avo vanaf 1968 t/m 1978



Het Frans, dat zowel op het vroegere vmo als op het ulo de meest onderwezen taal was, moest zijn rol van koploper al zeer snel na 1968 afstaan aan Engels en wordt in 1972/1973 zelfs 'ingehaald' door Duits. Wanneer men bedenkt dat de groei van Engels vrijwel gelijke tred houdt met de toename van het totaal aantal lesuren voor alle vakken gezamenlijk, is het duidelijk dat Frans en ook Duits achterblijven. De moderne vreemde talen nemen dus in 1977/1978 in het schoolleven van de gemiddelde avo-leerling minder tijd in beslag dan in 1968/1969. In dat schooljaar werd aan Frans, Duits en Engels tezamen circa 28 procent van alle wekelijkse lessen besteed; in 1977/1978 is dat nog maar bijna 25 procent (Claessen et al., 1978a, Bijlagenband, p. 435).

Alvorens we ingaan op de vraag of de ontwikkeling in het aantal lessen, afgebeeld in figuur 1.2.1. zich voordoet in alle regionen van het avo, willen we terugkomen op de omvang van het vreemde-talenonderwijs vóór de Mammoetwet. Hoewel het niet goed mogelijk is een rechtstreekse vergelijking te maken van de omvang van het vreemde-talenonderwijs vóór en na de W.V.O.¹³), kunnen we tot op zekere hoogte wel een schatting maken van het verschil in de aan de talen bestede tijd per leerling (Polman, 1975). In tabel 1.2.1. is een schatting gemaakt van het totale aantal wekelijkse lesuren dat een leerling in zijn gehele schoolloopbaan volgt in een bepaalde taal (Claessen et al., 1978a, Bijlagenband, p. 436). Bij de nieuwe schooltypen zijn tussen haakjes de totalen vermeld die gelden voor leerlingen die de taal niet als examenvak kiezen.

Tabel 1.2.1. – Totaal aantal lessen Frans, Duits, Engels per leerling vóór en na de W.V.O., (resp. 1961/1962 en 1974/1975)

	Frans	Duits	Engels
gymnasium oude stijl	588	363	475
hbs-A	690	502	614
hbs-B	588	363	475
gymnasium nieuwe stijl	504 (320)	434 (250)	504 (320)
atheneum	611 (427)	504 (320)	540 (356)
havo	565 (320)	458 (214)	530 (285)

Leerlingen uit het mammoettijdperk die een taal niet als examenvak kiezen, moeten het met aanzienlijk minder uren talenonderwijs stellen dan hun voorgangers uit het vmo¹⁴). Een vergelijking van de urenaantallen brengt opmerkelijke verschuivingen aan het licht. Een gymnasiast die nu Frans als examenvak

kiest, krijgt in dat vak in totaal 84 uur minder les dan zijn voorganger uit 1961/1962 die niets te kiezen had. Kiest hij daarentegen Engels of Duits, dan krijgt hij daarin respectievelijk 29 en 71 uren méér les dan de gymnasiast uit 1961. Een havo-leerling moet het voor de talen in zijn examenpakket met minder (voor Frans zelfs aanzienlijk minder) uren doen dan de hbs-A-leerling. Zelfs op het atheneum met zijn zesjarige opleiding is het aantal voor vreemde-talenonderwijs beschikbare uren lager dan het op hbs-A was.

Deze drastische veranderingen, met name in negatieve zin, vormen een betrekkelijk nieuw fenomeen in de geschiedenis van het vreemde-talenonderwijs. Uit historische overzichten (bv. Bartels, 1963; Kuyper, 1961 en Vlaanderen, 1964) blijkt dat de moderne vreemde talen een stabiele en brede basis hadden in de lesroosters van de verschillende typen van het voortgezet onderwijs. Voor de hbs bv. wordt door Vlaanderen (1964, p. 44) opgemerkt: 'Zou men de positie van het Frans afmeten naar het aantal uren eraan toebedeeld op de lesrooster in de verschillende klassen, dan zou men tot de conclusie kunnen komen dat in de waardering van het vak vrijwel geen verandering is gekomen. De uren hebben namelijk in de loop der jaren geen wijziging van betekenis ondergaan'. Voor het gymnasium is het beeld nog positiever (Vlaanderen, 1964, p. 95): 'Bij Duits een opvallend gelijkmatig verloop. Engels vertoont een duidelijke stijging die parallel loopt met de toeneming van het prestige van de taal. Voor Frans is het aantal uren van 1877 tot 1921 gestegen van 11 tot 16'.

Na dit intermezzo keren we terug naar de ontwikkeling van het vreemde-talenonderwijs sinds de invoering van de Mammoetwet. Uit figuur 1.2.1. kan worden afgeleid dat de onderlinge verhouding tussen Frans, Duits en Engels nogal radicale veranderingen heeft ondergaan. Deze wijzigingen zijn niet uniform voor het gehele avo, maar blijken scherp te verschillen naar onderwijsniveau.

In het avo zijn drie onderwijsniveaus te onderscheiden. Globaal zijn de schooltypen als volgt over de niveaus verdeeld: het eerste niveau omvat het gymnasium en het atheneum (met uitzondering van de brugklas) en de hoogste klassen van het havo; het tweede niveau omvat de vwo-brugklas en de onderbouw (leerjaar 1-3) van het havo; het derde niveau omvat het mavo¹⁵).

Op het eerste niveau, dus in het vwo en de havo-bovenbouw, ontlopen de aantallen lessen per taal elkaar in 1968 nauwelijks. In 1977/1978 is dat beeld radikaal gewijzigd (Claessen et al., 1978a, Bijlagenband, p. 435). Het aantal uren Frans blijft gelijk, dat van Engels groeit, zelfs sterker dan het totale aantal uren, terwijl Duits een groei doormaakt die gelijke tred houdt met de groei van het onderwijs op dit niveau.

Op het tweede niveau, de vwo-brugklassen en de havo-onderbouw, laten de uren-aantallen voor alle drie de talen een toename zien. Duits maakt verreweg de sterkste groei door. De uren-aantallen voor Engels en Frans nemen tot aan 1971/1972 even snel toe. Vanaf 1972/1973 (de 32-30 maatregel, waarover we nog komen te spreken) blijft de groei van Frans achter bij die van Engels. Op het tweede ni-

veau is, ook in 1977/1978, Frans de meest gegeven taal, gevolgd door Engels en Duits.

Het meest opmerkelijk is de ontwikkeling van de omvang van het vreemde-talen-onderwijs op het derde niveau, d.w.z. op de mavo's. Alleen het uren-aantal voor Engels blijft hier in de pas met de groei van het totale aantal uren. De uren Duits nemen weliswaar toe, maar minder dan de groei van het onderwijs zou doen verwachten, terwijl de uren Frans niet alleen relatief maar zelfs in absolute zin sterk teruglopen met 1972/1973 als dieptepunt. Op dit derde niveau is er duidelijk sprake van een verschraling van het vreemde-talenonderwijs.

Op alle onderwijsniveaus treedt, zoals ook in figuur 1.2.1. is geïllustreerd, vanaf het schooljaar 1973/1974 een stabilisering op van de omvang van het vreemde-talenonderwijs. Verwonderlijk is dat niet wanneer men bedenkt dat in 1973/1974 de Mammoetwet volgroeid was: op alle scholen waren de nieuwe onderwijstypen tot en met de examenklas gevorderd. Dit betekent echter niet dat vanaf het schooljaar 1973/1974 de groeicijfers voor de lesuren in de verschillende talen parallel lopen aan de groei van de omvang van het onderwijs. Van 1973/1974 t/m 1977/1978 neemt het totale aantal lessen in het avo met 20 procent toe. Het aantal lessen Engels groeit in die periode met 18 procent. Duits en Frans komen niet verder dan 14 procent en 9 procent.

1.2.1.3. Relevante factoren

Met behulp van de statistische gegevens van het C.B.S. kunnen we de groei van het vreemde-talenonderwijs in het avo redelijk traceren. De veelheid aan cijfermateriaal doet vermoeden dat we ook kunnen achterhalen welke factoren deze ontwikkeling direct hebben beïnvloed. In de praktijk blijkt dit een moeilijke opgave te zijn. Naast de veelheid van factoren en de kumulatieve werking ervan komt dit naar onze mening vooral door het ontbreken van een expliciet beleidskader van overheidszijde m.b.t. het vreemde-talenonderwijs. De sporen die de Mammoetwet in het vreemde-talenonderwijs heeft nagelaten zijn eerder het gevolg van een aantal mogelijkheden die de W.V.O. in de praktijk bleek te bieden dan het resultaat van een vooraf bepaald en uitgezet beleid. Het ontbreken van een redelijke experimenteerperiode, waarin ervaringen konden worden opgedaan met de nieuwe wet, past ook in dit kader. Dit neemt niet weg dat we zullen pogen de belangrijkste factoren op het spoor te komen.

Keuzemogelijkheden in het examenpakket

In tegenstelling tot de periode vóór de W.V.O. hoeven de avo-leerlingen niet meer in alle drie de moderne vreemde talen examen af te leggen. Op alle schooltypen zijn ze verplicht minstens één moderne vreemde taal in het examenpakket op te nemen. Op atheneum-A zijn de leerlingen verplicht twee moderne talen aan hun

pakket toe te voegen. Tabel 1 2 2 geeft een overzicht van de percentages eind-examenkandidaten met Frans, Duits en Engels in hun examenpakket. Voor elk schooltype worden de percentages gegeven vanaf het jaar dat voor het eerst op grote schaal de eindexamens werden afgenomen (CBS-lijst van scholen, 1972/1977).

Tabel 1 2 2 – Avo-leerlingen met Frans, Duits en Engels in het eindexamenpakket (percentages)

	gymnasium A	gymnasium B	atheneum A	atheneum-B	havo	mavo-4	mavo 3
<i>Frans</i>							
1970	—	—	—	—	—	—	6
1971	—	—	—	—	—	28	5
1972	—	—	—	—	44	26	6
1973	71	15	72	10	34	26	6
1974	68	16	67	11	33	27	6
1975	67	18	66	10	32	28	6
1976	69	18	67	10	32	26	8
1977	69	17	66	10	32	27	6
<i>Duits</i>							
1970	—	—	—	—	—	—	68
1971	—	—	—	—	—	76	69
1972	—	—	—	—	69	72	67
1973	64	17	86	32	66	71	66
1974	63	19	85	32	63	70	65
1975	64	22	84	33	62	68	63
1976	63	21	85	30	61	67	63
1977	62	24	84	29	60	66	60
<i>Engels</i>							
1970	—	—	—	—	—	—	94
1971	—	—	—	—	—	98	95
1972	—	—	—	—	98	98	95
1973	98	95	99	98	98	97	95
1974	98	95	100	98	98	97	95
1975	98	94	100	98	98	97	95
1976	98	93	100	97	98	97	95
1977	98	92	99	97	98	97	95

Uit de keuzepercentages, die overigens slechts in beperkte mate uitdrukking zijn van een vrije keuze, blijkt dat het systeem van examenpakketten de onderlinge verhoudingen tussen de moderne vreemde talen drastisch heeft gewijzigd. Vóór de W V O werd examen afgelegd in alle drie de moderne vreemde talen, nu kan men volstaan met één taal. In de praktijk is dat veelal Engels, waarbij valt aan te tekenen dat ook hier niet langer sprake is van een keuze door alle leerlingen. Voor Frans en Duits zijn er grote verschillen in keuzepercentages tussen de

schooltypen. Voor Frans zijn de keuzepercentages sinds enkele jaren betrekkelijk stabiel: gymnasium-A en atheneum-A bijna 70 procent, gymnasium-B 17 procent, atheneum-B 10 procent, havo 32 procent, mavo-4 27 procent en mavo-3 6 procent. Voor Duits vinden we nog steeds kleine verschuivingen, waarbij met uitzondering van gymnasium-B de trend nog steeds dalend is: gymnasium-A 62 procent, gymnasium-B 24 procent, atheneum-A 84 procent, atheneum-B 29 procent, havo 60 procent, mavo-4 66 procent en mavo-3 60 procent.

Sinds 1973 is het aanbod van vwo-studierichtingen uitgebreid met het ongedeeld vwo¹⁶⁾. Voor hun examenpakket kunnen leerlingen van het ongedeeld vwo volstaan met minimaal één moderne vreemde taal in hun examenpakket. De verwachting dat dit ten koste zou gaan van de keuzepercentages voor de moderne vreemde talen vindt geen ondersteuning in het beschikbare cijfermateriaal¹⁷⁾.

In een eerdere ITS-studie (Claessen et al., 1975a) hebben we verslag uitgebracht van een onderzoek naar het verloop van het keuzeproces en naar de factoren die deze keuze beïnvloeden. De keuze van moderne vreemde talen is blijkens dit onderzoek een proces dat geleidelijk en trapsgewijs via een drietal keuzeniveaus verloopt.

Met het eerste keuzeniveau worden de beperkingen bedoeld die de scholen aan de leerlingen opleggen in aanvulling op de wettelijke voorschriften. Met uitzondering van mavo-3 zijn de meeste leerlingen in de gelegenheid geweest Frans in hun pakket op te nemen. Duits is de taal met de relatief grootste keuzevrijheid. Voor vrijwel alle leerlingen was deze taal een reële keuzemogelijkheid. Engels wordt vrijwel overal aangeboden, maar vormt voor aanzienlijke groepen leerlingen een verplicht examenonderdeel (ongeveer 40 procent op mavo-3, mavo-4, atheneum-A en gymnasium-A; ongeveer 20 procent op atheneum-B en havo-afdelingen, verbonden aan pedagogische akademies). Een parallel onderzoek in 1976 leverde soortgelijke cijfers op¹⁸⁾.

Het tweede keuzeniveau betreft de zogenaamde voorselectie van examenvakken. Op enkele schoolsoorten kunnen de leerlingen al vóór de eigenlijke pakketkeuze mogelijke examenvakken laten vallen. Veel leerlingen laten vooral Frans als examenvak vallen, vaak al in de tweede klas. Van de mogelijkheid om Duits en Engels te laten vallen wordt zelden gebruik gemaakt.

Het derde keuzeniveau is de feitelijke keuze van examenvakken. Alle leerlingen waarvoor de beslissing niet op het 1e of 2e keuzeniveau is gevallen, staan voor de opgave per taal vast te stellen of opname in het examenpakket wenselijk en mogelijk is. Van een echte keuze is alleen sprake bij leerlingen die een school bezoeken met een fakultatief aanbod en die de betreffende taal niet bij de voorselectie hebben laten vallen.

Om te achterhalen welke gegevens van belang zijn voor de taalkeuze zijn per taal de leerlingen vergeleken die een bepaalde taal wel of niet hebben gekozen. Gezien de vrijwel unanieme keuze van Engels moest ten aanzien van deze taal een

vergelijking achterwege blijven Wel is gevraagd naar een aantal motieven om Engels in het pakket te nemen Geen rol van betekenis spelen volgens de leerlingen overwegingen als de keuze van andere leerlingen of de sympathie voor de docent Een minderheid van de leerlingen laat zich leiden door 'negatieve' beweegredenen als geen alternatieven op school, door de school verplicht gestelde keuze, wettelijke verplichting De meerderheid heeft Engels gekozen op grond van persoonlijke overwegingen als interesse, aanleg en capaciteiten, nieuwsgierigheid naar taal, land en volk Bovendien worden de gebruiksmogelijkheden van deze taal zeer hoog aangeslagen

Met betrekking tot Frans en Duits waren de groepen van wel- en niet-keuzers voldoende groot om een vergelijking te maken Een aantal zaken waarvan men zou verwachten, dat ze voor de taalkeuze van belang zouden zijn, blijken geen noemenswaardige invloed uit te oefenen Zo is er geen samenhang te vinden met bijvoorbeeld de ligging van de school in grotere of kleinere gemeenten of de mogelijkheden om buitenlandse T V stations te ontvangen Evenmin is de begeleiding die de school geeft bij de vakkenkeuze, van betekenis Wel van direct belang voor de taalkeuze zijn onder meer sexe, sociaal milieu, doubleren op de lagere school, gevolgdde schoolloopbaan Verder zijn de opvattingen die de leerlingen hebben over de verschillende talen, van belang Grote verschillen tussen de wel- en niet-keuzers van Frans respectievelijk Duits worden aangetroffen op de variabelen persoonlijke belangstelling voor de betreffende taal, opvattingen over de praktische gebruiksmogelijkheden, belang van talenkennis voor inzicht in een andere cultuur en levenswijze, directe en indirecte contacten, mate waarin men de taal moeilijk vindt, oordeel over de wijze van lesgeven en de variabele laatst ontvangen rapportcijfer

Het keuzeproces dat ten grondslag ligt aan de samenstelling van het examenpakket, is met het voorafgaande nog lang niet uitputtend beschreven De complexiteit ervan is nusschen een van de redenen dat het hele systeem van examenpakketten, dat in feite een van de hoekstenen vormt van de W V O , nog niet onderworpen is aan een overall evaluatie¹⁹⁾ Een aspect van de Mammoetwet willen we nog aanstippen De leerlingen moeten een pakket samenstellen dat bestaat uit een beperkt aantal vakken De pakketkeuze heeft door de toelatingseisen die van de zijde van het vervolgonderwijs worden gesteld, nogal wat consequenties voor de verdere studiemogelijkheden Uit recent onderzoek onder de lezers van het blad Straks Studeren wordt nog eens bevestigd dat ten tijde van de pakketsamenstelling de toekomstplannen van veel leerlingen nog geen vaste vormen hebben aangenomen (van Rossum en Woldringh, 1978, p 24) Zo zegt slechts 23 procent van de havo-leerlingen en 24 procent van de vwo leerlingen dat hun toekomstplannen nagenoeg vaststaan In dat licht is het niet verwonderlijk dat het motief 'omdat ik met deze vakken nog vele kanten op kan' bij de pakketkeuze grote groepen leerlingen aanspreekt havo 59 procent en vwo 65 procent (van Rossum en Woldringh, 1978, p 18) Voor een 'wendbaar' pakket is het niet aanbevelenswaardig zowel Frans, Duits als Engels in het pakket op te nemen

Elders hebben we geïnventariseerd welke toelatingsbepalingen m b t moderne vreemde talen bestaan in het mbo en hbo (Claessen et al, 1978a, p 402 e v) Van de 436 voor mavo-leerlingen toegankelijke beroepsopleidingen waarover gegevens bekend zijn, noemen 204 opleidingen moderne vreemde talen bij de gewenste of vereiste vakken Ruim de helft daarvan vindt een taal, met name Engels voldoende Van de 633 voor havo-leerlingen toegankelijke beroepsopleidingen, waarover gegevens bekend zijn, noemen 328 talen bij de gewenste of vereiste vakken Van de opleidingen met taleneisen vindt 40 procent één taal in het pakket, vooral Engels, voldoende

De 32-30 maatregel

Met het verschijnen van het besluit vwo-mavo havo in 1967 werd de lesweek op 32 uren vastgesteld Deze verandering van 34 naar 32 lesuren houdt mede verband met de invoering van de vijfdaagse schoolweek (Verlinden, 1968, p 63) In welke mate deze reductie van 34 lesuren naar 32 lesuren een aderlating betekende voor het vreemde-talenonderwijs is ons niet bekend²⁰) Als leidraad voor de inrichting van deze lesweek van twee en dertig uur zijn in het Besluit vwo-havo-mavo van oktober 1967 minimumtabellen opgenomen Zo'n minimumtabel bevat o a per schooltype de lijst van voorgeschreven vakken met de minimaal daaraan te besteden aantallen wekelijkse lesuren over de hele kursusduur (Verlinden, 1968, p 55 e v)

De voorschriften uit 1967 zijn niet langer dan vier jaar van kracht geweest In 1971 kondigde het ministerie van onderwijs en wetenschappen ingrijpende bezuinigingsmaatregelen aan voor het voortgezet onderwijs Deze bezuiniging, bekend geworden als de 32-30 maatregel, hield in dat de scholen bij een gelijkblijvend leerlingenaantal minder lessen mochten geven In concreto kwam het hier op neer dat het tot dan toe gebruikelijke gemiddelde van 32 lesuren per week per klas werd teruggebracht tot 30 Deze vermindering maakte het nodig de basistabellen in het Besluit vwo-havo-mavo te herzien (gewijzigd besluit van 14 september 1972)

Tabel 1 2 3 geeft een overzicht van de minima die voor en na 1 augustus 1972 golden voor de talen

Gezien de vrijheidsmarges die de scholen hebben bij het opstellen van hun lesentabellen, hoeft een vermindering van de minima voor bepaalde vakken niet meteen tot gevolg te hebben dat er minder lessen in die vakken gegeven worden Het is niet precies bekend wat het effect geweest is van de 32-30 maatregel op de omvang van het vreemde-talenonderwijs en op de omvang van het onderwijs in elk van de talen afzonderlijk Iets van dat effect valt te rekonstrueren uit een vergelijking van de verdeling van de lesuren over de verschullende vakken vóór en na de 32-30 maatregel, dus in het schooljaar 1971/1972 en 1972/1973 (Claessen et al, 1978a, Bijlagenband, p 433-434) Die vergelijking leert, dat het aandeel van de talen in het totale lessenspakket in 1972/1973 daalt ten op-

Tabel 1.2.3. – Minimum aantal wekelijkse lessen Frans, Duits en Engels in het avo vóór en na de 32-30 maatregel

	Frans		Duits		Engels		totaal talen ¹⁾	
	vóór	na	vóór	na	vóór	na	vóór	na
	1-8-'72	1-8-'72	1-8-'72	1-8-'72	1-8-'72	1-8-'72	1-8-'72	1-8-'72
brugklas	4	3	–	–	3	3	7	6
gymnasium	9	8	7	7	8	8	29	27
atheneum-A	11	10	9	8	9	8	41	39
atheneum-B	11	10	9	8	9	8	35	33
ongedeeld vwo	*	9	*	8	*	9	–	26 (t/m leerj.4)
havo	9	8	6	6	8	8	30	28
mavo-4	10	9	6	6	9	8	25 ²⁾	23
mavo-3	*	*	*	*	*	*	14 ³⁾	13

- 1) Deze totalen hebben betrekking op de groep moderne vreemde talen in hun totaliteit.
- 2) Indien de leerling na het eerste leerjaar niet meer dan twee talen volgt, bedraagt het aantal lessen in de dan gevolgde talen wekelijks in alle vier leerjaren tezamen. Frans minimaal 10, Duits minimaal 6 en Engels minimaal 9. Na 1-8-'72 worden de minima resp. 9, 6 en 8.
- 3) Voor mavo-3 zijn geen minima per taal gespecificeerd. Het genoemde aantal geldt voor de Franse, Duitse en Engelse taal tezamen.

zichte van het jaar daarvoor en wel van 25,4 procent tot 25,0 procent. Deze daling betreft uitsluitend het Frans, waarvan het aandeel daalt van 8,2 procent van het totale aantal lessen naar 7,5 procent. Het aandeel van Duits in het totale pakket lessen blijft gelijk (7,6 procent), dat van Engels neemt toe (van 9,6 procent naar 9,9 procent).

Deze verschuivingen kunnen nog andere oorzaken hebben dan de 32-30 maatregel en de wijziging van de minimumtabel. De 32-30 maatregel valt immers midden in de periode van overgang van het oude naar het nieuwe scholenstelsel. Voor een gedeelte van het avo kunnen we de gevolgen van de 32-30 maatregel afzonderlijk nagaan, namelijk voor dat deel dat aangeduid wordt als het tweede onderwijsniveau (vwo leerjaar 1, havo leerjaar 1-3, gemeenschappelijk leerjaar 1-3 vwo-havo). Vergelijking van de schooljaren 1971/1972 en 1972/1973 levert voor dit tweede onderwijsniveau het volgende beeld: terwijl het aantal per week op het tweede niveau gegeven lessen, ondanks de 32-30 maatregel, nog enigszins toeneemt (met circa 1 procent), daalt het aantal lessen Frans er met niet minder dan 10 procent, terwijl het aantal lessen in Duits en Engels met respectievelijk 4 en 2 procent groeit. Deze verschuivingen zijn dus uitsluitend het gevolg van veranderingen in de minimumtabel en in het roosterbeleid van de scholen.

Op de andere onderwijsniveaus is het, zoals gezegd, niet mogelijk na te gaan in hoeverre verschuivingen in de lessen Frans, Duits en Engels voor rekening komen

van de 32-30 maatregel en in hoeverre andere factoren als bv de keuze van de examenleerlingen een rol speelt. Men kan echter gevoeglijk aannemen dat ook daar de 32-30 maatregel debet is aan een fors deel van deze verschuivingen. Door de Sektie Frans van de Vereniging van Leraren in Levende Talen is in 1972 een enquête gehouden naar de gevolgen van de 32-30 maatregel. Ook uit deze enquête (Eggermont, 1977) blijkt dat met name Frans een forse bijdrage aan de urenreductie heeft moeten leveren. In de enquête wordt een aantal genoemd van 5000 uren oftewel bijna 200 volledige betrekkingen.

Met de komst van het ongedeeld-vwo in 1973/1974 is de minimumtabel in het vwo weer enigszins gewijzigd zoals tabel 1 2 3 laat zien. Blijkens mededelingen van de Sektie Frans gaat de invoering van het ongedeeld-vwo meestal gepaard met een urenvermindering voor Frans 'meestal 1 uur in de 4e klas, wat tevens een ongunstig effect heeft op de pakketkeuze'²¹⁾

De marges van de minimumtabellen

In het onderwijsbestel van voor de Mammoetwet was voor de rijksscholen exact voorgeschreven hoeveel uren les de leerlingen per leerjaar in welke vakken moesten krijgen. De overige scholen volgden veelal deze tabellen. In het nieuwe systeem werd alleen de minimumtabel verplicht gesteld. Deze minimumtabel geeft het minimale aantal wekelijkse lessen aan dat over alle jaren tezamen gevolgd moet worden. De lessentabellen die op schoolniveau worden opgesteld, moeten hieraan voldoen. De school bepaalt met inachtneming van de minimumtabel in welke leerjaren welke talen gegeven worden en hoe de beschikbare uren over de talen worden verdeeld²²⁾. Het zal duidelijk zijn dat de minimumtabel het mogelijk maakt de uren voor één of meer talen in een beperkt aantal jaren vol te maken. De leerling kan dan het onderwijs in een taal waarin hij bijvoorbeeld geen eindexamen wil afleggen, al één of meer jaren vóór het eindexamen afsluiten. Dit 'versneld' afwerken van de minimumtabel blijkt geen louter theoretische aangelegenheid te zijn. Onderzoek uit 1975 (Claessen et al, 1975a, p. 114 e v) leerde dat lang niet alle leerlingen tot en met het eindexamen onderwijs in alle drie de moderne vreemde talen krijgen.

Een komplicerende factor hierbij is dat de lessentabellen van school tot school kunnen variëren. Het is daardoor mogelijk dat een leerling die van school verandert of van schooltype wisselt, de verplichte minima voor een of meer vakken niet 'volmaakt'.

Uitgaande van de minimumtabel staan de scholen voor de opgave hun eigen lessentabel, bestaande uit N1-uren, N2-uren en eventueel O-uren, op te stellen (N1 is de som van de minimale aantallen wekelijkse lessen in de voorgeschreven vakken inclusief de studielessen, N2 is het minimum aantal wekelijkse lessen in alle vakken tezamen met inbegrip van de studielessen. O-uren heeft betrekking op het maximum aantal wekelijkse lessen. Zie b v Verlinden, 1968, p. 55 e v).

Voor de groep moderne vreemde talen doet zich hierbij nog een extra komplika-

tie voor. Naast afzonderlijke minima voor Frans, Duits en Engels is er een minimum voor de groep moderne vreemde talen dat uitgaat boven de som van de minima van de drie talen apart.

Voor de plaats van de moderne vreemde talen in de lessentabellen betekent dit dat de scholen met inachtneming van de minima per taal de verschillende talen minder of meer ruimte kunnen geven in hun eigen lessentabel. Voor de onderbouw van de havo (leerjaar 1 t/m 3) en de onderbouw van het vwo (leerjaar 1 t/m 4) hebben we proberen te achterhalen hoeveel lesuren besteed worden aan Frans, Duits en Engels²³). De beperking tot de onderbouw is gebaseerd op het feit dat de minimumtabel naar alle waarschijnlijkheid in de onderbouw zal worden afgewerkt. Dit blijkt inderdaad het geval te zijn. Aan de in de minimumtabel gestelde eisen wordt bij alle drie de moderne vreemde talen voldaan. Het vreemde-talenonderwijs in de onderbouw is evenwel omvangrijker dan wat wordt voorgeschreven in de minimumtabel. Dit surplus aan bestede uren komt niet in gelijke mate aan alle drie de moderne vreemde talen ten goede. Vooral Engels en Frans hebben baat bij de marges die de minimumtabel biedt. Voor Duits is het surplus veel minder omvangrijk.

De bruglastabellen

Met de invoering van de Mammoetwet werd het novum van de brugklas geïntroduceerd. Intentie van de brugklas is o.a. de keuzemogelijkheden van de leerlingen aan het einde van het eerste leerjaar te verbeteren. Ondanks dit nobele uitgangspunt van de Mammoetwet is daaruit niet de konsekwentie getrokken van een uniform brugklasprogramma. De W.V.O. laat de vorming toe van twee typen brugklassen: de brugklas avo en de brugklas lbo. Het onderwijs in de avo-brugklas omvat naast andere vakken de Franse taal en een andere moderne vreemde taal. Over het onderwijs in de brugklas van lbo-scholen zegt de W.V.O. alleen dat er minimaal een moderne vreemde taal gegeven moet worden. De uitwerking van de tabellen voor avo-brugklassen en lbo-brugklassen verschilt dan ook sterk. Wat de moderne vreemde talen betreft vermeldde de bruglastabel voor avo-scholen aanvankelijk vier lesuren Frans en drie voor Engels (Besluit vwo-havo-mavo van 1967). In 1972 wordt het aantal uren Frans teruggebracht tot drie wekelijkse lesuren. In de bruglastabellen van lbo-scholen waren aanvankelijk twee wekelijkse uren gereserveerd voor een niet nader gespecificeerde taal²⁴). In 1973 werd dit aantal opgevoerd tot drie (Besluit lbo-lavo).

Dit verschil in de bruglastabel van avo en lbo, waarbij ook nog andere vakken in het geding zijn, is niet zonder gevolgen gebleven voor het onderwijs in de moderne vreemde talen. De realisering van de bruglastabel voor avo-scholen bestaat uit het aanbieden van Frans en Engels. Binnen het lbo wordt voor de wetelijk niet nader gespecificeerde taal meestal Engels gegeven. Met deze invulling is van meet af aan een tweedeling gecreëerd tussen het avo enerzijds en het lbo

anderzijds Afgezien van de meer principiële betekenis van deze tweedeling, worden lbo-leerlingen die na of tijdens hun lbo-schoolloopbaan kiezen voor verder onderwijs binnen het avo, gekonfronteerd met een bijna niet te overbruggen achterstand in het vak Frans, kiezen van deze taal in het examenpakket is daardoor vrijwel onmogelijk (Claessen et al , 1975a, p 215)

Het verschil in de brugklastabel voor avo en lbo spitst zich uiteraard toe binnen de scholengemeenschappen voor avo en lbo Het aantal lbo-avo-scholengemeenschappen met een gemeenschappelijk brugjaar voor alle leerlingen neemt gestaag toe van drie in 1968 tot 48 in 1977 De vraag rijst hoe men in deze brugklassen het probleem van de verschillende basistabellen voor het talenonderwijs heeft opgelost Op grond van artikel 26 van de W V O kunnen avo-lbo-scholengemeenschappen toestemming krijgen om van de avo-brugklastabel af te wijken Zij hoeven in dat geval maar één moderne vreemde taal te onderwijzen in de brugklas en zijn niet verplicht Frans te geven Het Bestuur van de Sektie Frans van Levende Talen is in het schooljaar 1974/1975 nagegaan in hoeverre men van deze mogelijkheid gebruik maakt (Toussaint-Dekker, 1975) Van de 41 avo-lbo scholengemeenschappen bleken er 34 een gemeenschappelijk brugjaar voor toekomstige avo- en lbo-leerlingen te hebben Op elf daarvan werd geen Frans in de brugklas gegeven, op eveneens elf scholen volgde een deel van de leerlingen Frans, op twaalf scholen kregen alle brugklasleerlingen Frans Van de in totaal 6 925 brugklasleerlingen op deze 41 scholen bezocht 28 procent een school waar geen Frans werd gegeven, 72 procent was dus in principe in de gelegenheid Frans te volgen, 52 procent van de totale groep volgde Frans

Het verschil in de brugklastabel tussen avo en lbo heeft zich niet alleen gemanifesteerd in de praktijk van de Mammoetwet Ook op het niveau van het beleid heeft de problematiek van de brugklastabellen de aandacht getrokken Al vóór de W V O in 1968 van kracht werd, bleek uit de ervaringen van de experimenteerscholen, dat een onverwacht groot aantal mavo-leerlingen (bijna tweederde van het totaal) geen Frans in het examenpakket opnam Op de driejarige mavo-afdelingen was het keuzepercentage van Frans zelfs miniem Dit gegeven was voor het Mulo-verband aanleiding het verplichte Frans in de avo-brugklassen ter discussie te stellen en een – overigens weer snel ingetrokken – voorstel ter tafel te brengen om het verplichte Frans in de brugklas te vervangen door Duits Nadat het Mulo verband het talenonderwijs in de brugklas ter discussie had gesteld, is er op verschillende onderwijskonferenties uitvoerig over dit onderwerp gesproken²⁵⁾ In een discussienota over het vreemde-talenonderwijs die in maart 1971 door de kommissie Ackermans werd uitgebracht ten behoeve van het onderwijsoverleg in Lochem, speelde de aanleiding tot de discussie, de talenkeuze op de mavo's, nog een belangrijke rol Kort na de nota-Ackermans werd bij de Tweede Kamer een wetsontwerp tot wijziging van de brugklasbepalingen in de W V O ingediend Dit wetsontwerp, beter bekend onder de naam Harmonisatiewet, heeft stof geleverd voor een van de felste discussies die er de laatste jaren rond het vreemde-talenonderwijs zijn gevoerd Voor het talenonderwijs was

vooral de herziening van artikel 11 van belang. Er werd o.a. voorgesteld de verplichting om Frans te geven in avo-brugklassen te laten vervallen. Zowel binnen als buiten de Kamer was er veel kritiek op het ontwerp. Vanuit de kring van de talendocenten richtte die kritiek zich vooral op het feit dat bij de kernvakken niet meer dan één moderne taal werd genoemd.

In de Memorie van Antwoord van 29 augustus 1974 trachtten de bewindslieden de gerezen ongerustheid ten aanzien van het talenonderwijs in de brugklas weg te nemen. Zij zegden nogmaals toe, dat geen ingrijpende veranderingen in de brugklastabel voor het lbo en het avo zouden worden aangebracht voordat een onderzoek naar de belangstelling voor en de behoeften aan talenonderwijs in het voortgezet onderwijs zou hebben plaatsgevonden en voordat overleg was gepleegd met de onderwijsorganisaties. De stormen van protest die opstaken, leidden er tenslotte toe dat het wetsontwerp begin 1975 in de ijskast verdween (Roefs, 1975).

In april 1976 loste staatssecretaris De Jong een belofte van zijn voorganger in door een advieskommissie brugklasonderwijs avo-lbo/lavo in te stellen, die zich moest buigen over de harmonisatieproblematiek. Het rapport van de commissie-Scheen kwam begin 1977 uit. De commissie konkludeerde dat verschil in lessentabellen de doorstroming tussen lbo en avo ernstig kan belemmeren. Bij die doorstroming zijn een aantal vakken van doorslaggevende betekenis: Nederlands, wiskunde én de moderne vreemde talen. Ten aanzien van de brugklastabel voor mavo, havo en vwo nam de commissie het standpunt in dat de huidige tabel (drie wekelijkse lesuren Frans en drie wekelijkse lesuren Engels) gehandhaafd moest worden. Voor de lbo/lavo-brugklas pleitte de commissie voor uitbreiding (!) van het vreemde-talenonderwijs: drie wekelijkse lesuren die aan Engels besteed moesten worden en naar keuze van de leerling drie wekelijkse lesuren Frans of Duits.

Het onderwijs in andere moderne vreemde talen

Onderwijs in de moderne vreemde talen op mavo, havo en vwo valt in de praktijk vrijwel samen met onderwijs in Frans, Duits en Engels. Dit impliceert evenwel niet dat deze drie moderne vreemde talen het monopolie hebben. In principe kunnen alle talen worden gegeven. Wil men de taal ook als examenvak aanbieden, dan is daarvoor toestemming van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen vereist.

Een experiment met Russisch als examenvak op het vwo en havo is gestart in 1971. In 1976 werden de eerste examens afgenomen. Spaans kan vanaf 1 augustus 1975 als examenvak worden gegeven op vwo-, havo- en mavo-scholen. Het werd echter al eerder op verschillende scholen gedoceerd.

Het onderwijs in deze talen is nog weinig omvangrijk. Volgens C.B.S.-gegevens²⁶⁾ werden in het schooljaar 1970/1971 in totaal 289 wekelijkse lessen Spaans gegeven. In 1977/1978 is het aantal wekelijkse lesuren gestegen tot 378.

Een indicatie voor het aantal avo-scholen waar Spaans wordt gegeven is te vinden in het verslag van een enquête die in februari-maart 1973 werd gehouden door de 'Kommissie van advies inzake onderwijs Spaans aan scholen voor voortgezet onderwijs' (Hallebeek, 1973). Van de 1.434 aangeschreven scholen reageerden er 990 (69 procent). Op 6 scholen werd Spaans gegeven aan mavo-leerlingen, op 59 scholen aan havo-leerlingen en op 52 scholen aan vwo-leerlingen. Op verreweg de meeste scholen bleek Spaans alleen in de hogere klassen te worden aangeboden. Met ingang van 1 augustus 1975, de startdatum voor het experiment Spaans als examenvak, is er op de scholen die deelnemen aan het experiment, wat meer ruimte voor Spaans in de lagere klassen (Commissie Leerplan Spaans, 1975, 1977; Hacken-Gilhuys, 1974). De leerlingen van de experimentescholen kunnen namelijk Spaans kiezen na het brugjaar en mogen dan een van de talen Frans, Duits of Engels laten vallen.

Met Russisch werd in 1971 op twee scholen gestart (Commissie Leerplan Russisch, 1972, 1975). In 1975 werd het op vijf scholen aangeboden; op alle vijf de scholen waren de vwo-leerlingen in de gelegenheid Russisch te kiezen, op twee stond die mogelijkheid ook open voor havo-leerlingen. Net als op de scholen waar Spaans als eindexamenvak gegeven wordt, kunnen ook hier de leerlingen Russisch volgen vanaf de tweede klas en mogen ze een van de talen Frans, Duits of Engels laten vallen. Andere moderne vreemde talen dan Frans, Duits Engels, Spaans en Russisch worden op avo-scholen maar zeer sporadisch gegeven blijkens mededelingen van het CBS.

1.2.2. De positie van de moderne vreemde talen in het beroepsonderwijs

Het vreemde-talenonderwijs neemt in het beroepsonderwijs in vergelijking met het avo een bescheiden plaats in. Mede daardoor heeft het van kracht worden van de Mammoetwet ook niet tot alarmerende veranderingen gevoerd. Veel ingrijpender voor de positie van de moderne vreemde talen zijn de structuurwijzigingen die in het beroepsonderwijs op stapel staan of net zijn afgesloten.

1.2.2.1. Het vreemde-talenonderwijs vóór de W.V.O.

In het begin van de zestiger jaren bezocht ruim een half miljoen leerlingen een school voor beroepsonderwijs. Verreweg de meesten daarvan volgden technisch onderwijs (in 1960 ca. 226.000) of huishoudonderwijs (ca. 229.000). Over de omvang van het talenonderwijs in dit beroepsonderwijs zijn minder gegevens beschikbaar dan voor het algemeen voortgezet onderwijs. Voor het beroepsonderwijs beschikken we over gegevens uit 1960/1961 en 1966/1967. Uit het aantal wekelijkse lessen in de talen in de belangrijkste sectoren van het beroepsonderwijs, namelijk het technisch onderwijs en het huishoud- en nijverheidson-

derwijs blijkt, dat Frans in het beroepsonderwijs nauwelijks werd gegeven. In het middelbaar (destijds: uitgebreid) en hoger technisch onderwijs werd evenveel aandacht besteed aan Duits als aan Engels. Voor elke taal waren niet meer dan enkele procenten van het totale aantal wekelijkse lesuren beschikbaar. In het lager technisch onderwijs en het huishoudonderwijs werd vrijwel alleen Engels gegeven. Het talenonderwijs nam ook hier een uiterst bescheiden plaats in: twee tot vier procent van de lessen werd eraan besteed.

Er is in de periode 1960-1966 een gunstige ontwikkeling voor de moderne talen te bespeuren. Overal groeit het uren aantal voor de talen sneller dan het totale aantal uren (Duits op de lts, Engels op de mts en Frans, Duits en Engels in het huishoudonderwijs). Niettemin is ook in 1967 het aandeel van de talen in het totale lesurenpakket nog bescheiden: op de mts en de hts ca. 4 procent voor Duits en evenveel voor Engels; op de lts en in het huishoudonderwijs resp. 3 en 4 procent voor Engels en een te verwaarlozen percentage voor de andere talen (Claessen et al., 1978a, Bijlagenband, p. 442).

1.2.2.2. Het vreemde-talenonderwijs en de W.V.O.

Een beschrijving van het vreemde-talenonderwijs in het beroepsonderwijs wordt bemoeilijkt door het feit dat de beschikbare statistische gegevens schaars zijn. Bovendien gaan achter de verschillende sectoren in het beroepsonderwijs vaak talrijke schooltypen schuil met ieder hun eigen specifieke regeling voor het vreemde-talenonderwijs.

Het lbo

Bij het van kracht worden van de W.V.O. was het onderwijs in de verschillende schooltypen van het lbo geregeld in een aantal afzonderlijke besluiten (besluit lavo; lto; lhno; lmo; leao). Al deze besluiten uit 1967 werden in 1973 vervangen door één Besluit lbo/lavo. Dit besluit, dat de veralgemenisering van het lbo markeert (opleidingsduur voor alle schooltypen vierjarig, onderscheid in tweejarige, algemeen vormende onderbouw en meer beroepsgerichte bovenbouw, vergroting van de ruimte voor de algemene vakken, met name in het tweede leerjaar) had positieve gevolgen voor het vreemde-talenonderwijs. Volgens het Besluit van 1973 dienen alle leerlingen van lbo-brugklassen minimaal 3 lesuren in 'een moderne vreemde taal' te volgen (vóór 1973 2 lesuren). De voorschriften voor de overige leerjaren variëren per schooltype. Minimaal dienen in alle leerjaren tezamen de volgende aantallen wekelijkse lessen in 'een of meer moderne talen' gevolgd te worden: leao: 11 uur; lhno: 4 uur; llo: 4 uur; lmo: 17 uur; lto: 3 uur; lavo: 3 uur. Het minimale aantal lesuren in vreemde talen is in 1973 voor het leao opgetrokken van 8 naar 11, voor het lto van 2 naar 3. Bovendien is in 1973 voor alle schooltypen de formulering 'een of meer moderne talen' opgenomen in de

lessentabellen. Voordien hadden het leao en het lmo, waar twee talen verplicht waren, een uitzonderingspositie ten opzichte van de andere schooltypen waar de lessentabel slechts één moderne taal vermeldde. In 1976 hebben we een onderzoek ingesteld naar het aanbod aan vreemde-talenonderwijs op enkele lbo-schooltypen: lts, leao en lhno (Claessen et al., 1978a, p. 303 e.v.). Engels wordt overal aangeboden; Duits op bijna 20 procent van de lhno-scholen, ruim 60 procent van de lts'en en op bijna alle leao's. Het aanbieden van Frans is een zeldzaamheid. Het gemiddeld aantal uren dat door de school wordt aangeboden, varieert in grote mate tussen de onderwijssectoren. Ook binnen de scholen die tot eenzelfde type behoren, vinden we aanzienlijke verschillen. Leerlingen die Duits volgen t/m het laatste leerjaar krijgen op de lts over de hele cursusduur ruim 3,5 wekelijks lesuur Duits, op het leao bijna 9 uur en op het lhno 4 uur. Voor Engels bedragen de gemiddelden: lts 9,5 uur, leao en lhno ruim 11 uur.

De eindexamenbesluiten van de verschillende schooltypen uit het lbo werden in 1976 vervangen door één Eindexamenbesluit. De belangrijkste wijziging ten opzichte van de vroegere examenbesluiten bestaat hierin, dat alle leerlingen voortaan per vak examen kunnen afleggen volgens een A-, B- of C-programma. Wat de moderne vreemde talen betreft bevat het Eindexamenbesluit de volgende bepalingen. Op het lmo en het leao blijft de regeling van kracht dat alle leerlingen in minstens één taal examen moeten afleggen en daarnaast een tweede taal als examenvak kunnen kiezen.

Op het lhno, lto en llo is de verplichting om één moderne vreemde taal in het examenpakket op te nemen, die voorheen bestond voor de 'overwegend theoretisch opgeleide leerlingen', verdwenen. Alle leerlingen kunnen een of twee talen als examenvak kiezen. In de praktijk zullen echter de leerlingen die naar het mbo willen doorstromen, wel een taal als examenvak moeten kiezen, omdat de mbo-opleidingen dit in de meeste gevallen als voorwaarde voor toelating stellen. Een groot deel van de lbo-leerlingen legt examen af in een moderne vreemde taal. In verreweg de meeste gevallen is dat Engels.

Het mbo

Het onderwijs- en examenprogramma voor de moderne vreemde talen is in het mbo per schooltype afzonderlijk geregeld. Koplopers in het aanbod aan vreemde talen zijn mmo en meao. De mmo-leerlingen zijn verplicht in de eerste twee leerjaren minstens twee talen te volgen, waaronder Engels. Per taal dienen over de hele opleiding minstens zes wekelijkse lessen te worden gevolgd. In één taal moet examen worden afgelegd. Een tweede taal als examenvak is niet mogelijk. De meao-leerlingen zijn alleen in het eerste leerjaar van de driejarige opleiding verplicht twee talen te volgen. Over de hele opleiding bedraagt het minimum aan vreemde-talenonderwijs 15 wekelijkse lessen. Afhankelijk van de studierichting moet examen worden afgelegd in een of twee moderne vreemde talen. Er waren

en zijn plannen in omloop om de verplichting van twee moderne vreemde talen in het eerste leerjaar te laten vallen²⁷⁾

Voor het mhno en mspo, waar de basistabellen voor de verschillende studierichtingen op een enkele studierichting na (voor inas-richting bv 1 uur) geen vreemde-talenonderwijs verplicht stellen, wordt momenteel een ingrijpende herstructurering voorbereid. Het is te hopen dat deze herstructurering – verlenging tot een studieduur van drie jaren en herleiding van de veelheid aan studierichtingen tot een beperkt aantal hoofdstromen – ook meer ruimte zal scheppen voor het vreemde-talenonderwijs.

Van de resterende schooltypen uit het mbo – klos, mto en mlo – heeft de klos geen vreemde-talenonderwijs. Bij de overige schooltypen wordt op bescheiden schaal talenonderwijs gegeven. Voor de mts is van overheidswege een minimum van vier wekelijkse lessen over de hele cursusduur voorgeschreven. In de afgelopen jaren is er nogal gesleuteld aan het aantal uren vreemde-talenonderwijs op de mts'en. In de advies-lessentabellen van de Vereniging voor Middelbare Technische Scholen waren in 1968 4 lessen voor de moderne vreemde talen gereserveerd voor leerlingen die van de mavo afkomstig waren en 7 voor de ex-lts'ers. In 1969 worden dat er 6 en 7. In 1974 blijken er drie keuze-uren in het vierde leerjaar bijgekomen te zijn. In 1976 wordt ook het talenonderwijs op de mts'en, net als eerder op de avo-scholen, de dupe van bezuinigingsmaatregelen. Het aantal uren vreemde-talenonderwijs voor de ex-mavo-leerlingen zakt van 6 naar 4, dat voor de ex-lts'ers van 7 naar 5.

In 1976 hebben we onder een steekproef van mbo-scholen voor mto, meao en mhno (inas) een peiling uitgevoerd naar het feitelijk aanbod aan vreemde talen (Claessen et al., 1978a, p. 303 e.v.). Leerlingen die over de hele cursusduur van het meao Frans volgen, komen uit op een gemiddelde van 10 wekelijkse lessen. Voor Duits vinden we op de mts een gemiddelde van ruim 5 wekelijkse lessen en op het meao van bijna 11 uur. Engels is de meest onderwezen taal op de mts bijna 6 wekelijkse lessen, op het meao 11 uur en op het mhno bijna 4 wekelijkse lessen.

Het hbo

De aanwezigheid van moderne vreemde talen in het onderwijs- en examenprogramma van hbo-schooltypen is een incidentele aangelegenheid. Alleen in het heao neemt het talenonderwijs een belangrijke plaats in. Afhankelijk van de studierichting zijn een of twee talen verplicht als examenvak.

Op de hts maken de moderne vreemde talen noch als verplicht vak noch als keuzevak deel uit van het examenprogramma. Uit een enquête onder talendocenten (Ulijn, 1970) is bekend dat er in beperkte mate Duits en Engels wordt gegeven. Voor zeer specifieke studierichtingen als het hoger nautisch onderwijs waar o.a. stuurlieden worden opgeleid, zijn uiteraard wel weer minima voor het vreemde-talenonderwijs gespecificeerd.

Ook in het hoger agrarisch onderwijs wordt in beperkte mate vreemde-talenonderwijs gegeven (Dijkstra, 1977)

1.3 De vraag om onderzoek

De verschuivingen in het vreemde-talenonderwijs bleven niet onopgemerkt. Al tijdens de experimentele fase van de Mammoetwet werd gesignaleerd dat de mogelijkheden die de wet bood, tot onverwachte ontwikkelingen voerden. Koncreet aangrijpingspunt was de vaststelling dat bij de experimentele eindexamens op mavo-3 een zeer gering percentage leerlingen Frans als examenvak koos. Op verzoek van het MULO verband werd de problematiek van het Frans op de agenda geplaatst van het Lochem's overleg van 18 en 19 september 1969. De conferentie 'kwam niet tot een diepgaande discussie' (Ackermans et al., 1971, p. 432). Op 17 en 18 februari 1970 kwam de plaats van de moderne vreemde talen opnieuw in Lochem aan de orde. Een van de voorstellen van deze conferentie was 'dit vak uit de brugklas te elimineren' (Ackermans et al., 1971, p. 432). Op dit voor Frans nogal nadelige voorstel werd scherp gereageerd door het Bestuur van de Vereniging tot Bevordering van de Studie van het Frans en het Bestuur van de Sektie Frans van de Vereniging van Leraren Levende Talen. 'Wijziging van de wettelijke bepalingen met betrekking tot het Frans zou in elk geval vooraf gegaan moeten worden door een wetenschappelijk verantwoord onderzoek naar de belangstelling van de leerlingen en de achtergronden van hun talenkeuze en naar de mogelijke toekomstige belangstelling en behoeften binnen onze samenleving, alsmede een doelstellingenonderzoek voor deze vreemde talen binnen het vwo' (28). De roep om onderzoek vond gedeeltelijk weerklink bij een Commissie die tijdens de tweede conferentie van het Onderwijsoverleg-Lochem was ingesteld. Deze Commissie-Ackermans publiceerde in 1971 een discussienota 'De moderne vreemde talen in het voortgezet onderwijs'. Konkrete oplossingen werden in dit discussiestuk niet aangereikt. Wel werden een aantal overwegingen naar voren gebracht, die niet overal (Wijkamp, 1972) een positief onthaal vonden zoals: Frans niet langer verplicht in de brugklas, introductie van andere moderne vreemde talen dan Frans, Duits en Engels. De commissie besloot de nota met de opmerking (Ackermans et al., 1971, p. 440-441) 'de subkommissie heeft tijdens haar werkzaamheden de behoefte geconstateerd aan meer konkrete gegevens zowel ten aanzien van de bij de leerlingen aanwezige belangstelling als van de eisen welke de maatschappij stelt aan het onderwijs in de moderne vreemde talen op het niveau van het sekundaire onderwijs. Zij bepleit met klem het instellen van een wetenschappelijk verantwoord onderzoek naar: a. de belangstelling zoals die in de afgelopen jaren uit de in de examenpakketten gekozen talen is gebleken en tevens naar de achtergronden van die keuze, b. de mogelijke toekomstige belangstelling en behoeften binnen onze samenleving'. Beide voorstellen voor onderzoek zijn door het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen overgenomen. Het onderzoek naar de keuze van moderne vreemde

talen in examenpakketten van avo-leerlingen werd in 1975 afgesloten (Claessen et al, 1975a)

Het onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen is in verschillende fasen uitgevoerd (Claessen et al, 1974, Oud-de Glas, 1975, Claessen et al, 1978a, 1978b, 1978c)

Bij de beschrijving van de gevolgen van de Mammoetwet voor het vreemde-talen onderwijs heeft de nadruk gelegen op nogal kwantitatieve onderwerpen als omvang van het vreemde-talenonderwijs, opbouw van lessentabellen, keuzepercentages in examenpakketten, feitelijke besteding van lesuren. De huidige discussie over de positie van de moderne vreemde talen die ook buiten Nederland in ruime mate gevoerd wordt, heeft evenwel een veel bredere basis dan een reeks praktijk problemen, gemotiveerd door een nieuwe onderwijswet²⁹⁾

Voor een beter begrip van de bijdrage die een onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen kan leveren, verdient het aanbeveling kort melding te maken van enkele belangrijke ontwikkelingen die sinds 1968 aanwijsbaar zijn in het vreemde-talenonderwijs

Voor het merendeel van de schooltypen uit de premammoetperiode was vertaalvaardigheid de belangrijkste exameneis. Leerlingen kregen een tekst aangeboden in een vreemde taal met de opdracht de tekst in korrekt Nederlands weer te geven. Onvrede met vertaalvaardigheid als indicatie voor leesvaardigheid leidde ertoe dat in de nieuwe examenregeling voor mavo, havo en vwo uit 1970 tekstbegriptoetsing de plaats innam van vertaalvaardigheid³⁰⁾. Nadat was aangetoond dat het mogelijk was tekstbegrip te toetsen met behulp van meerkeuze-items, werd het CITO, dat evenals de W V O dateert uit 1968, belast met de taak tekstbegriptoetsen te konstrueren voor het centraal schriftelijke eindexamen (Gras, 1967). Deze toetsen zijn van meet af aan onderwerp van kritiek geweest. De jaarlijkse konfrontatie met de meerkeuze opgaven vormde voor veel docenten aanleiding zich te bezinnen op de doelstellingen voor het vreemde-talenonderwijs. Een oplossing van het doelstellingenprobleem was met de introductie van de tekstbegriptoetsen niet gegeven³¹⁾

De nieuwe examenregeling uit 1970 bracht voor de avo-schooltypen niet alleen het novum van de tekstbegriptoetsen³²⁾. Naast het centraal schriftelijk examen was een schoolonderzoek voorzien waar de uitspraak, de luistervaardigheid, de spreekvaardigheid, de schrijfvaardigheid en het inzicht in en de kennis van literatuur werd onderzocht. Deze accentverlegging van schriftelijk naar 'mondeling taalgebruik, die volgens Van Essen (1977, p. 64) het merendeel van onze talen docenten heeft overvallen, is overigens geen exclusieve Nederlandse aangelegenheid (Creyghton, 1973). Over de invulling van het schoolonderzoek, dat onder de verantwoordelijkheid van de scholen ressorteert, ontbreekt in de examenprogramma's elke aanduiding. 'Er heerste dan ook zeker aanvankelijk alom grote verwarring. Men kon alle vormen van toetsing aantreffen in het schoolonderzoek, met als uiterste aan de ene kant een schoolonderzoek waarin aan de hand van

een aantal mondelinge vragen over een gelezen boek in een keer de luistervaardigheid, de spreekvaardigheid en de kennis van en het inzicht in de literatuur van de leerling werden vastgesteld, en met als andere uiterste een minutieus opgezet programma van aparte toetsen voor ieder van de verschillende onderdelen' (Van Els et al , 1977, p 448)

De open opzet van het schoolonderzoek plaatste de docenten voor de opgave om naar eigen inzicht vorm en inhoud te geven aan het schoolonderzoek en gaf daardoor tegelijkertijd nieuwe impulsen aan een bezinning op de doelstellingen van het vreemde-talenonderwijs³³⁾

Inmiddels is enig instrumentarium ontwikkeld waarvan de docent gebruik kan maken voor het toetsen van taalvaardigheid (Groot, 1976) voor luistervaardigheid zijn inmiddels toetsen beschikbaar die gebruikt worden op grote schaal (Groot, 1977), voor spreekvaardigheid bleek het eveneens mogelijk toetsen te konstrueren (Nienhuis, 1977), voor schrijfvaardigheid zijn nog geen pasklare toetsen in de handel, al zijn wel richtlijnen voor de docenten samengesteld (Nas, 1975, Wesdorp, 1974) Met het aanreiken van dergelijke hulpmiddelen is de doelstellingenproblematiek van het vreemde-talenonderwijs uiteraard niet opgelost De noodzaak om te komen tot beargumentering en explicitering van de in de examenregeling genoemde doelen neemt alleen maar toe

Naast de doelstellingendiskussie over de verhouding tussen de verschillende vaardigheden groeit ook de aandacht voor de niveauproblematiek bij de eindtermen van het vreemde-talenonderwijs In het Voorstel Leerplan Rijksscholen voor mavo, havo, en vwo worden twee niveaus onderscheiden het verstaan, spreken, lezen en schrijven van eenvoudige taal (het leerplan in de eerste fase) en een grotere vaardigheid in het verstaan, spreken, leren en schrijven in de tweede fase Het onderscheid in deze twee niveaus is globaal en weinig bruikbaar Bovendien valt op dat er geen differentiatie is in het niveau van de verschillende vaardigheden (Van Els et al , 1977, p 236 en 237) Het vaststellen van het niveau was in de onderwijspraktijk altijd al een 'schummige aangelegenheid'³⁴⁾, maar bleef als zodanig buiten de gezichtskring van de meeste docenten door het kategoriale onderwijssysteem Door het naar elkaar toegroeien van de verschillende schooltypen (bv mavo-lbo, havo-vwo) is deze niveauproblematiek in alle duidelijkheid aan de oppervlakte getreden Binnen het Mavo-project heeft dit ondermeer geresulteerd in de konstatering dat bij de huidige examenregeling geen zinvol en bruikbaar onderscheid kan worden aangebracht tussen mavo-3 en mavo-4 (Sarís, 1977)

Als laatste illustratie voor de brede discussie die momenteel in Nederland wordt gevoerd over de doelstellingen en de niveaus van het vreemde-talenonderwijs, willen wij nog wijzen op de nota 'Aanzet voor de ontwikkeling van een onderwijsleerplan moderne vreemde talen' (Van Ek en Groot, 1977) en op de 'Reacties' (Bruins et al , 1978) die hierop zijn ingebracht In 1971 heeft de Raad van Europa het initiatief genomen om doelstellingen van het vreemde-talenonderwijs aan volwassenen te konkretiseren Dit initiatief heeft geresulteerd in een

operationalisatie van taalvaardigheid die de naam van Threshold-level of T-level heeft gekregen (Van Ek, 1975, 1976a). Dit T-level, dat nog ter sprake zal komen in hoofdstuk 3, is als basisdoelstelling voor vreemde-talenonderwijs (mavo-3, lbo) overgenomen in de nota 'Aanzet'. In deze nota, die bedoeld is als grondslag voor de ontwikkeling van een onderwijsleerplan voor de moderne vreemde talen, wordt een pleidooi gehouden om voor de moderne vreemde talen voor alle vier de vaardigheden dit T-level als referentiepunt te nemen. In de commentaren op de nota 'Aanzet' worden hierbij nogal wat kanttekeningen geplaatst. We komen hier later op terug.

1.4. Samenvatting

Als afsluiting van dit hoofdstuk willen we de belangrijkste punten nog eens samenvatten.

Vreemde-talenonderwijs is een zo wezenlijk bestanddeel van ons onderwijsbestel dat het volgen van een schoolloopbaan zonder onderwijs in een of meer moderne vreemde talen vrijwel onmogelijk is. In verreweg de meeste gevallen zal men dit onderwijs krijgen in het voortgezet onderwijs. Engels is in alle regionen van het voortgezet onderwijs de meest onderwezen taal. Alle leerlingen die van de basisschool het voortgezet onderwijs binnenkomen, krijgen minstens in de brugklas Engels. Voor verreweg de meeste leerlingen, althans voor diegenen die een opleiding voor voortgezet onderwijs afmaken, blijft Engels drie tot vier jaar lang – in havo en vwo zelfs vijf respectievelijk zes jaar – op het programma staan.

Andere talen dan Engels worden vrijwel uitsluitend in het avo en het eao onderwezen. Onderwijs in Duits komt daarnaast nog voor – maar in zeer geringe omvang – in het technisch onderwijs en in het huishoud- en nijverheidsonderwijs. De omvang van het talenonderwijs, uitgedrukt in het aantal lesuren per week, verschilt zeer sterk naar onderwijssector. Verreweg de meeste ruimte voor talenonderwijs is er in het avo, waar alleen al aan Engels 10 procent van het totale aantal wekelijkse lessen wordt besteed. Binnen het lbo wordt momenteel weliswaar overal vreemde-talenonderwijs gegeven, maar erg veel tijd wordt er, althans in het lto en lno, niet voor ingeruimd. In het mbo en hbo, met uitzondering van mmo, meao en heao, speelt het talenonderwijs nauwelijks een rol.

Sinds het van kracht worden van de Mammoetwet in 1968 zijn er forse verschuivingen opgetreden in de deelname aan het talenonderwijs. Dit geldt met name voor het avo. Mede door de verschuiving in toestroom van leerlingen nam het totale aantal wekelijkse lessen in het avo in de periode 1968-1976 toe met 40 procent. Het talenonderwijs bleef bij de groei achter. Alleen het aantal lesuren Engels hield met 44 procent gelijke tred met de algehele groei. Duits kwam niet verder dan een toename met dertig procent. Voor Frans was zelfs tijdelijk sprake van een daling in absolute zin.

De relatieve achteruitgang van het vreemde-talenonderwijs in het avo, die bij na-

dere analyse vooral binnen het mavo gelokaliseerd was, heeft verschillende oorzaken. Van belang zijn onder meer: de invoering van het systeem van keuze-pakketten voor het eindexamen met een gelijktijdige beperking van het aantal examenvakken; de reductie van het aantal wekelijkse lessen in 1972, waarbij de gemiddelde lesweek van 32 uren naar 30 werd teruggebracht; de binnen de minimumtabellen aanwezige marges waarbinnen de scholen een eigen rooster-beleid kunnen voeren; het bestaan van afzonderlijke brugklustabellen voor avo en lbo en de entree van andere moderne vreemde talen in het avo dan de traditionele groep van Frans, Duits en Engels.

In het beroepsonderwijs is de situatie voor het vreemde-talenonderwijs met de komst van de W.V.O. niet verslechterd. Binnen het lbo is de positie van de moderne vreemde talen zelfs enigszins verbeterd. Op sommige schooltypen voor mbo en hbo daarentegen is een trend aanwijsbaar om de in inrichtingsbesluiten gegarandeerde positie van het vreemde-talenonderwijs te verzwakken. Van groot belang voor de positie van de moderne vreemde talen in het mbo en hbo zijn de ingrijpende structuurwijzigingen die in deze takken van het onderwijs op stapel staan.

De verschuivingen in het vreemde-talenonderwijs sinds 1968 leidden ertoe dat een brede discussie op gang kwam over de omvang van het vreemde-talenonderwijs en de plaats van de verschillende moderne vreemde talen. Deze discussie liep vast in het ontbreken van voldoende inzicht in de maatschappelijke en persoonlijke betekenis van de verschillende talen. Om deze patstelling te doorbreken werd besloten een onderzoek te initieren naar de behoeften aan moderne vreemde talen.

De contouren van het probleemveld voor dit onderzoek zijn in het vorige hoofdstuk al aangeduid. De komst van de W V O heeft een sterke impuls gegeven aan een al langer lopende discussie over het vreemde-talenonderwijs. In deze discussies werd, naar onze mening terecht, een relatie gelegd tussen de positie van de moderne vreemde talen in het leerplan en de ervaren behoeften aan moderne vreemde talen. Al in de klassieke curriculumliteratuur wordt benadrukt dat het onderwijs in zijn keuze van aan te brengen kennis en vaardigheden niet voorbij kan gaan aan de behoeften in de samenleving. Door de voor- en tegenstanders van deze of gene taal werd de maatschappelijke functionaliteit van vreemde-talenkennis bijna tot adagium verheven. Plaats en doelstelling van het vreemde-talenonderwijs zouden moeten korresponderen met de ervaren behoeften.

Deze veronderstelde kongruentie tussen behoeften aan talenkennis enerzijds en omvang en inrichting van het talenonderwijs anderzijds leidde tot een uitgebreide speurtocht naar studies waarin verslag werd uitgebracht van onderzoek naar behoeften aan moderne vreemde talen (Claessen en Pelkmans, 1974, Claessen en Oud-de Glas, 1975). De resultaten van deze inventarisatie waren beperkt. In kwantitatief opzicht was de oogst van Nederlandse en buitenlandse studies mager. Bovendien was vaak sprake van onderzoek dat niet of nauwelijks voldeed aan methodologische maatstaven m.b.t. design, instrumentatie, steekproeftrekking, analyse. Een belangrijke handicap werd voorts gevormd door het feit dat nogal wat studies gekoncentreerd waren op één taal, waarbij het begrip behoeften aan moderne vreemde talen onvoldoende werd onderbouwd. Bij buitenlands onderzoek komt daar nog het probleem bij dat de resultaten maar in beperkte mate overdraagbaar zijn voor de Nederlandse situatie.

Inmiddels zijn een aantal jaren verstreken waarin het aantal behoeftenstudies is gegroeid. In dit hoofdstuk zullen we een overzicht geven van het nu be-

schikbare onderzoek De nadruk ligt daarbij op de Nederlandse situatie Voor de ordening van de onderzoeksresultaten is gebruik gemaakt van de ervaringen die met de eerder genoemde literatuurstudies zijn opgedaan Het onderzoek naar behoeften aan moderne vreemde talen wordt gekenmerkt door een bonte verscheidenheid aan benaderingen, respondentgroepen en methodieken Het merendeel van de behoeftenpeilingen heeft het gebruik van vreemde talen in een bepaalde maatschappelijke sektor tot uitgangspunt Onder maatschappelijke sektor verstaan we een min of meer afgegrensd geheel van instituties die een of meer taken ten behoeve van de samenleving vervullen De sectoren die daarbij als invalshoek fungeren, zijn het bedrijfsleven, de overheid en het wetenschappelijk onderwijs en onderzoek In de paragrafen 2.1 (bedrijfsleven en overheid) en 2.2 (wetenschappelijk onderwijs en onderzoek) zullen we de balans opmaken van wat aan onderzoek voorhanden is Bovendien is er een niet onaanzienlijke groep studies die zich richt op leerlingen en oud-leerlingen van bepaalde schooltypen Deze groep studies vormt het onderwerp van paragraaf 2.3

2.1 Onderzoek naar behoeften aan moderne vreemde talen onder bedrijven en overheidsdiensten

In overzichtsartikelen van James (1974), Coste (1977a) en Trim (1978), waarin een aantal belangrijke studies naar behoeften aan moderne vreemde talen worden besproken, is terecht gesignaleerd dat ook op dit onderzoeksterrein in Zweden pionierswerk is verricht In de tweede helft van de zestiger jaren zijn een reeks studies gepubliceerd die nogal wat weerklank hebben gekregen

Met behulp van een vragenlijst onder 527 Zweedse bedrijven, banken en overheidsinstellingen werd door Dahllof (1965, 1973) onderzocht welke eisen door deze instanties werden gesteld aan de vreemde-talenkennis van gymnasiumabituerenten Engels bleek vooral gevraagd te zijn, met Duits en Frans op de tweede en derde plaats Ahlquist (1968) hield een enquête naar de behoeften aan kennis van het Engels onder een steekproef van 404 Zweden, waarbij een onderscheid werd gemaakt naar beroepsmatig gebruik van het Engels en gebruik van het Engels in de persoonlijke sfeer (vakantie, hobby e.d.) Voor beroepsmatig gebruik werd met name leesvaardigheid van belang geacht Voor persoonlijke doeleinden scoorde gespreksvaardigheid erg hoog Deze differentiatie in gebruiksmogelijkheden werd verder uitgewerkt door Larsson (1969, Lindell, 1971), die schriftelijk 1200 Zweedse bedrijven benaderde met vragen over het gebruik van Duits, gespecificeerd naar beroepsgroepen Voor 82 procent van de bedrijven was kennis van het Duits nodig Het percentage employes dat te maken had met Duits bedroeg ruim 20 procent Per beroepsgroep was sprake van een verschillende rangordering in vaardigheden voor 'deskwork' bijvoorbeeld was de voorkeursvolgorde lezen, luisteren, spreken en schrijven, terwijl voor 'service' luisteren belangrijker bleek dan spreken, lezen en schrijven

De opzet van met name het onderzoek van Larsson vond navolging in Engeland. Cunningham (1970) bericht van een enquête onder 238 Schotse bedrijven die exporteren naar niet-Engelstalige landen. Driekwart van de firma's werd regelmatig gekonfronteerd met het gebruik van Frans en Duits. Spaans en Italiaans nemen een belangrijke tweede plaats in met resp. 50 procent en 36 procent. De kontakten met de buitenlandse relaties werden overwegend onderhouden hetzij door het uitzenden van staffunktionarissen, hetzij door het inschakelen van buitenlandse agentschappen. Deze laatste aanpak, waarbij het talenprobleem als het ware geëxporteerd¹⁾ wordt, is vooral geliefd bij de kleinere bedrijven. In 1972 verschijnt het verslag van een door Stuart en Lee (Lee, 1972; Stuart en Lee, 1972) opgezet onderzoek, dat om meer dan een reden opmerkelijk is. Onder 2600 bedrijven, die waren aangesloten bij de London Chamber of Commerce and Industry, is m.b.v. een vragenlijst een peiling gehouden naar het gebruik van moderne vreemde talen. Dit gebruik is geoperationaliseerd in een lijst van 21 taalactiviteiten zoals brief schrijven, telefoongesprek voeren. Het voorkomen van elk van deze activiteiten moest gespecificeerd worden voor tien beroepsgroepen zoals managers, sekretariaat, onderzoek. Per beroepsgroep werden de resultaten in een cirkeldiagram²⁾ gepresenteerd. De response op de vragenlijst kwam niet hoger dan 23 procent. De meest genoemde taalactiviteiten waren lezen van korrespondentie, gesprek voeren met één persoon, gebruik van telefoon en reizen in het buitenland.

Een van de meest bekende onderzoeken naar behoeften aan moderne vreemde talen is van de hand van Emmans, Hawkins en Westoby (1974). Door het Language Teaching Centre van de Universiteit van York werden een reeks studies op dit terrein geëntameerd: een onderzoek naar eisen aan talenkennis in advertenties, een onderzoek naar de loopbaan van personen die in een vreemde taal waren afgestudeerd en een onderzoek onder bedrijven. Aan deze laatste studie willen we enige aandacht besteden. Uit een lijst van de 1000 grootste bedrijven in Engeland werd een steekproef getrokken van 40 bedrijven: 15 bedrijven met een hoog exportaandeel en 25 bedrijven, verdeeld over verschillende beroepssectoren. Via een enquête gericht aan een lid van de directie werd gevraagd aan te geven hoe groot de groep gebruikers van moderne vreemde talen was en waar deze gebruikers vooral werden aangetroffen. Van de totale beroepsbevolking had ruim 1 procent met moderne vreemde talen te maken. Deze gebruikers bevonden zich vooral in de beroepsgroepen 'non-manual labour force' (3 procent) en 'administrative and professional labour force' (6,5 procent). In aansluiting op het onderzoek onder direktieleden werden personeelsleden benaderd die in hun eigen werksituatie gebruik maakten van moderne vreemde talen. Ruim 600 personeelsleden verleenden hun medewerking aan een enquête. Het belang van vreemde-talenkennis bleek te variëren naar beroepsgroep. Talenkennis werd wezenlijk geacht door 100 procent van de 'translators and interpreters', door 44 procent van 'telephonists/receptionists', door 38 procent van 'salesmen', door 27 procent van 'secretarial staff', door 22 procent van 'management/administration',

door 12 procent van 'finance' en 6 procent van 'science/engineering/technology'. De meest gebruikte taal was Frans (80 procent van de medewerkers), gevolgd door Duits (54 procent), Spaans (23 procent), Italiaans (13 procent) en Russisch (5 procent). Meer dan 50 procent van de personeelsleden had te maken met taalactiviteiten als lezen van korrespondentie en telex, literatuur bijhouden en zakengesprek voeren. Gegroepeerd naar vaardigheden had 89 procent van de medewerkers te maken met lezen, 63 procent met het voeren van gesprekken, 49 procent met vertalen naar het Engels, 35 procent met tolken, 23 procent met schrijven en 21 procent met naar een vreemde taal vertalen.

Studies die naar omvang en opzet vergelijkbaar zijn met het onderzoek van Emans et al. (1974) zijn ons niet bekend. Dit betekent evenwel niet dat hiermee het overzicht van buitenlands onderzoek compleet is. Zo kan nog melding gemaakt worden van onderzoek door Van Hoof (1971), Ramlot (1974) en Roeck (1974) in België en door Schroder (1977a, Schroder, Langheld en Macht, 1978) in West-Duitsland. Hierbij was evenwel sprake van studies met een regionaal karakter, waarbij bovendien de responsepercentages zeer laag (19 procent en minder) waren.

Kennisname van het onderzoek in het buitenland roept uiteraard de vraag op naar het Nederlandse equivalent. Het antwoord hierop kan kort zijn. Afgezien van een enkele detailstudie (De Jager en Reunis, 1971, 'Marktwaaarde van talenkennis voor afgestudeerden van H T S 'en en T H 's, Schouten en Anderson, 1973, Enquête taalopleidingsbehoeften onder medewerkers(sters) van het Philips-concern) was tot voor kort geen onderzoek beschikbaar waarin een omvattend beeld werd gegeven van de behoeften aan moderne vreemde talen onder bedrijven en overheidsdiensten. Wel was van de zijde van het bedrijfsleven herhaaldelijk bezorgdheid uitgesproken over de sinds 1968 groeiende discrepanties tussen de behoeften aan talenkennis enerzijds en de resultaten van het secundaire en tertiaire onderwijs anderzijds (Sprenger, 1975, 'Bedrijfsleven en talenonderwijs'). Veel gehoorde klachten waren: afname van schrijfvaardigheid, te weinig kennis van grammatika en idioom, verminderde beheersing van Duits en met name van Frans.

Het ontbreken van een onderzoek naar behoeften aan moderne vreemde talen onder bedrijven en overheidsdiensten in Nederland leidde ertoe dat aan de Stichting Instituut voor Toegepaste Sociologie de opdracht werd gegeven een dergelijk onderzoek te entameren. In 1978 verscheen het eindrapport van deze studie (Claessen et al., 1978c). De uitvoering van het onderzoek is in twee fasen verlopen. Eerst zijn bedrijven en overheidsdiensten als geheel object van onderzoek geweest en heeft een globale inventarisatie van behoeften plaatsgevonden. Vervolgens zijn de vreemde-talengebruikers in bedrijven en overheidsdiensten zelf benaderd en ondervraagd over hun behoeften aan moderne vreemde talen. Voor de bedrijven en de overheidsinstellingen is de informatie verzameld via een schriftelijke vragenlijst. Uit de Nederlandse bedrijven en uit de overheidsdiensten

is afzonderlijk een aselekte steekproef getrokken van respectievelijk 2.000 en 500. De response op de schriftelijke enquête die in de loop van 1976 werd verstuurd, was bij de bedrijven 740 (is 37 procent) en voor de overheidsdiensten 312 (is 62 procent van de steekproef). De non-response onder de bedrijven had vermoedelijk vooral betrekking op bedrijven waarvoor talenkennis niet relevant is.

Voor het peilen van de behoeften aan moderne vreemde talen is allereerst gevraagd naar het gebruik van vreemde talen. Bij het gebruik zijn drie dimensies onderscheiden: de omvang van het gebruik, de frekwentie van het gebruik en de situaties waarin vreemde talen worden gebruikt.

De eerste dimensie is de omvang van het vreemde-talengebruik. Deze is op twee wijzen onderzocht, nl. door te kijken naar het aantal bedrijven en overheidsdiensten dat vreemde talen gebruikt én naar de grootte van de gebruikersgroep. Hierbij is steeds een onderscheid gemaakt naar enerzijds bedrijfsklasse (metaalnijverheid, bouwnijverheid enz.) en overheidskategorie (binnenlandse zaken, onderwijs, justitie etc.), anderzijds naar werkkategorie (directie, sekretariaat, dokumentatie etc.). De belangrijkste konstatering, waarbij de verschillende benaderingen een overeenkomstig beeld opleveren, is dat het gebruik van zowel Frans, als Duits en Engels omvangrijk is te noemen. Wat betreft het aantal bedrijven en overheidsdiensten dat vreemde talen gebruikt, ligt voor beide respondentgroepen het percentage voor Frans rond 50 procent, voor Duits en Engels is dit ruim 60 procent. Worden de bedrijfsklassen met elkaar vergeleken, dan kan men constateren dat de omvang het grootst is binnen de sectoren metaalnijverheid, groothandel, bank en verzekeringwezen, vervoer en horeca. De bouwnijverheid blijft hierbij ver achter. Bij de overheid geldt dat het vreemde-talengebruik het kleinst is in de overheidskategorieën algemene zaken en justitie. In deze beide categorieën zijn veel lokale instanties vertegenwoordigd. Bij de andere overheidskategorieën ligt het gebruik op een tamelijk hoog niveau. Niet in alle werkkategorieën is de omvang van het vreemde-talengebruik even groot. Bij de bedrijven is het gebruik het omvangrijkst in de werkkategorieën directie, commercie, sekretariaat, research en reclame, zowel wat betreft het aantal bedrijven met vreemde-talengebruik als de grootte van de gebruikersgroep. Bij de overheid vinden we min of meer overeenkomstige resultaten. Uitgedrukt in het aantal overheidsdiensten is het gebruik het omvangrijkst bij directie, research en pers en voorlichting. Uitgedrukt in het aantal vreemde-talengebruikers komen daar de werkkategorieën inkoop en sekretariaat bij. Bij de bedrijven overheerst in veel werkkategorieën het Duits enigermate; bij de overheid is dat het Engels.

De tweede gebruiksdimensie is de frekwentie waarmee vreemde talen worden gebruikt binnen het bedrijf of de dienst. Op de vraag hoe vaak men vreemde talen gebruikt, waren als antwoorden mogelijk: 'nooit' (= 0), 'enkele malen per jaar' (= 1), 'enkele malen per maand' (= 2) en 'enkele malen per week' (= 3). Van elke bedrijfsklasse en overheidskategorie is de mediaan van de frekwentie berekend per taal. In het bedrijfsleven worden vreemde talen veelvuldiger gebruikt

dan bij de overheid. Het Duits komt in het bedrijfsleven in het algemeen genomen iets vaker voor dan het Engels (mediaan respectievelijk 2,5 en 2,3), bij de overheid is het omgekeerde het geval (mediaan voor Engels 1,8 en voor Duits 1,7). Het Frans haalt bij de onderzochte bedrijven en overheidsdiensten een mediane frekwentie van respectievelijk 1,2 en 1,1, dat wil zeggen dat de mediane waarde iets boven 'enkele malen per jaar' ligt.

Ten aanzien van de derde dimensie van het vreemde-talengebruik, de situaties waarin dit voorkomt, konden de respondenten van 8 gebruikssituaties aangeven of daarin vreemde talen worden gebruikt. Voorbeelden hiervan zijn telefoon, buitenlandse reizen. Ook uit de gegevens over de gebruikssituaties blijkt dat vreemde talen een grotere rol spelen in het bedrijfsleven dan bij de overheid. Bij de bedrijven wordt in alle situaties het meest gebruik gemaakt van het Duits, behalve bij vakliteratuur en studie, waar het Engels meer wordt genoemd. Bij het bedrijfsleven worden de volgende situaties veel genoemd: telefoon, correspondentie, buitenlandse relaties ontvangen, buitenlandse klanten te woord staan en buitenlandse reizen. Minder nadruk krijgen telex, vakliteratuur, contacten met buitenlandse werknemers. Voor de overheidsinstanties vinden we een analoog beeld, zij het dat ook het gebruik van vakliteratuur in de vreemde taal frekwent wordt genoemd.

Aan het begrip behoeften aan moderne vreemde talen is naast de dimensie 'gebruik van talen' nog een tweede dimensie onderscheiden, namelijk 'tekorten in talenkennis'. Bij de bedrijven en overheidsdiensten waar vreemde talen worden gebruikt, zijn er nogal wat die de vraag of er zich taalproblemen voordoen, bevestigend beantwoorden. Driekwart van de bedrijven en bijna twee derde van de overheidsdiensten waar Frans wordt gebruikt, signaleren problemen met het gebruik van die taal. Moelijkheden bij het gebruik van Duits en Engels doen zich voor bij ruim een derde van de bedrijven en overheidsdiensten waar die talen wel eens nodig zijn. Over de aard van de problemen valt op grond van de informatie van de bedrijven en diensten alleen in globale termen iets te zeggen. Gevraagd is of er zich moeilijkheden voordoen bij het lezen, schrijven, spreken of verstaan van de vreemde talen. Voor alle drie de talen blijkt het produktieve taalgebruik, het schrijven en spreken, het vaakst problemen op te leveren. In het geval van het Frans is spreken moeilijker dan schrijven, voor Duits en Engels ligt het omgekeerd. Wat de receptieve vaardigheden betreft, geeft het verstaan vooral bij Frans vaker moeilijkheden dan het lezen.

Als we de drie talen met elkaar vergelijken, blijkt het gebruik van Frans het vaakst problemen op te leveren. Vooral het mondelinge gebruik van die taal, het spreken en verstaan, wordt veel problematischer gevonden dan het spreken en verstaan van Duits en Engels. Met het gebruik van Duits heeft men de minste problemen.

De maatregelen waarmee men eventueel deze problemen het hoofd kan bieden, zijn onder andere eisen stellen ten aanzien van vreemde-talenkennis bij het aannemen van personeel, het personeel stimuleren tot het volgen van talenkursussen.

en gebruik maken van tolken en vertalers. In het bedrijfsleven worden iets vaker eisen gesteld ten aanzien van vreemde-talenkennis dan bij de overheid, namelijk door respectievelijk 34 en 25 procent van de respondenten. Kennis van het Engels achten beide respondentgroepen het meest noodzakelijk. Van beide respondentgroepen blijkt 14 procent het volgen van talenkursussen te stimuleren, ook weer het meest voor Engels en bij de overheid bijna even vaak voor Frans. De overheidsdiensten maken vaker gebruik van tolken of vertalers dan de bedrijven, respectievelijk 30 en 15 procent van de respondenten. Beide doen vaker een beroep op vertalers dan op tolken.

Als laatste stap in het onderzoek onder bedrijven en overheidsdiensten is onderzocht of het gebruik van moderne vreemde talen gerelateerd is aan bepaalde kenmerken als grootte, regionale ligging enz. De volgende kenmerken waren positief gekorreleerd aan het gebruik van moderne vreemde talen: situering in het westen van het land, grootte in termen van het aantal werknemers en organisatorische complexiteit. Van geen belang bleken te zijn: urbanisatiegraad van vestigingsgemeente en stichtingsdatum.

In de tweede fase van het onderzoek onder bedrijven en overheidsdiensten zijn medewerkers van bedrijven en overheidsdiensten die zelf in hun werk vreemde talen gebruiken, mondeling ondervraagd over hun behoeften aan moderne vreemde talen. Om deze medewerkers te kunnen lokaliseren is in de eerste fase van het onderzoek aan de bedrijven en overheidsdiensten gevraagd hoeveel vreemde-talengebruikers er zijn in elke werkkategorie. De werkkategorieën met het omvangrijkste vreemde-talengebruik zijn betrokken bij de tweede fase van het onderzoek. Per werkkategorie zijn aselekte steekproeven getrokken van bedrijven en diensten met vreemde-talengebruikers in die categorie. Aan deze bedrijven en diensten is gevraagd adressen ter beschikking te stellen van medewerkers uit de betreffende categorie die vreemde talen gebruiken. Van de bedrijven kwamen 312 adressen binnen; 267 medewerkers (= 86 procent) deden mee aan het onderzoek. Van overheidsinstellingen werden 122 adressen ontvangen; 121 medewerkers werden bereid gevonden tot deelname aan het onderzoek.

Aan de vreemde-talengebruikers is een lijst van 24 taalgebruikssituaties voorgelegd met de vraag aan te geven hoe vaak men in elk van die situaties met Frans, Duits of Engels te maken heeft. Op deze lijst van situaties komen we in hoofdstuk 3 nog uitgebreid te spreken.

Allereerst is nagegaan, hoe groot voor elke situatie de groep vreemde-talengebruikers is die met Frans, Duits of Engels te maken heeft. De omvang van het taalgebruik ligt, gemeten naar het aantal medewerkers dat met de talen te maken krijgt, voor Duits en Engels in dezelfde orde van grootte: er is een hele reeks van situaties waarin 75 procent of meer van de medewerkers met Duits en Engels te maken heeft. Het aantal medewerkers dat Frans gebruikt, is veel kleiner, maar bepaald niet te verwaarlozen: in een niet onaanzienlijk deel van de situaties heeft meer dan de helft van de medewerkers wel eens met Frans te maken. Wanneer

we de gegevens van bedrijven en overheidsdiensten met elkaar vergelijken, blijkt dat bij alle drie de talen het gebruik in de bedrijven omvangrijker is dan in de overheidsdiensten. Dat geldt met name voor Duits. De omvang van de gebruikersgroep loopt voor de verschillende werkkategorieën sterk uiteen. Frans wordt het meest gebruikt in de categorieën commercie en reclame en marketing (bedrijven); pers en voorlichting (overheid). Ook Duits wordt bij de bedrijven het meest gebruikt in de categorieën commercie, reclame en marketing; bij de overheid vinden we de grootste gebruikersgroepen bij directie en research. Engels tenslotte wordt in de bedrijven het meest gebruikt bij commercie en research en in overheidsdiensten bij research, computer en pers en voorlichting.

Op basis van de antwoorden van de medewerkers op de vraag, hoe vaak ze in elk van de 24 situaties met Frans, Duits en Engels te maken hebben, is bovendien vastgesteld wat de gemiddelde frekwentie is per situatie en per werkkategorie. Wanneer we de talen op dit punt met elkaar vergelijken, blijkt dat Duits in de meeste werkkategorieën iets vaker gebruikt wordt dan Engels. Frans wordt veel minder frekwent gebruikt.

Om antwoord te kunnen geven op de vraag met welk soort taalgebruik de medewerkers te maken hebben, zijn indices gekonstrueerd. Een index is een verhoudingsgetal dat aangeeft hoe groot het aandeel is van een bepaald soort taalgebruik in het totale taalgebruik. Bij de bedrijven is er in de meeste werkkategorieën een duidelijk verschil in de aard van het taalgebruik al naargelang het gaat om Frans Duits of Engels; bij de overheid is dat nauwelijks het geval. Er zijn per taal grote verschillen tussen de werkkategorieën. De plaats die het mondelinge taalgebruik inneemt, verschilt voor de drie talen niet zoveel. Over het totaal gezien is die bij zowel bedrijven als overheidsdiensten voor Engels het kleinst. In sommige werkkategorieën is het aandeel van het mondelinge taalgebruik veel groter dan in andere. De gespreksvaardigheid speelt over het geheel genomen bij het Frans een aanzienlijk grotere rol dan bij de twee andere talen. Ook het aandeel van de gespreksvaardigheid varieert sterk van categorie tot categorie. De drie talen verschillen over het geheel genomen maar weinig wat betreft het aandeel dat het lezen heeft in het totale taalgebruik. Ook hier zijn er grote verschillen tussen de werkkategorieën.

Aan de medewerkers is niet alleen gevraagd hoe vaak elk van de taalgebruikssituaties voorkomt, maar ook of ze hun kennis van Frans, Duits en Engels toereikend vinden om zich in deze situaties zonder al te veel moeite te kunnen redden. Met behulp van deze gegevens is nagegaan wat de tekorten in talenkennis zijn. We spreken hier van een tekort, wanneer een medewerker aangeeft dat hij met een bepaalde situatie wel eens te maken heeft en zich daarin niet of nauwelijks kan redden. Wanneer we per situatie nagaan hoe groot de groep medewerkers is met problemen, constateren we het volgende. Er zijn in vrijwel alle werkkategorieën, ook daar waar het aantal gebruikers van Frans betrekkelijk gering is, bij zeer veel situaties aanzienlijke groepen met tekorten (dat wil zeggen 15 procent of meer). Bij Duits en Engels komt dat veel minder voor. In alle werkkategorieën

ligt het percentage medewerkers dat problemen heeft met Duits en Engels bij bijna alle situaties beneden de 15, bij de overheid zelfs beneden de 5

Als afsluiting van het onderzoek onder vreemde-talengebruikers is exploratief onderzocht in hoeverre een aantal kenmerken van de vreemde-talengebruikers samenhangt met het gebruik van vreemde talen Een positief verband werd gevonden voor de kenmerken leeftijd, opleidingsniveau, beroepsniveau en aantal jaren genoten vreemde-talenonderwijs Het kenmerk geslacht gaf verrassenderwijze geen verschil in het gebruik van vreemde talen te zien

2.2 Onderzoek naar behoeften aan moderne vreemde talen in het wetenschappelijk onderwijs en onderzoek

Binnen het wetenschappelijk onderwijs en onderzoek is kennis van moderne vreemde talen een *conditio sine qua non* Deze nauwelijks aanvechtbare noodzaak is waarschijnlijk de reden dat voor deze sektor nogal wat onderzoek voorhanden is omtrent behoeften aan moderne vreemde talen Met name in Amerika is sprake van een stortvloed aan publikaties over behoeften aan moderne vreemde talen Zo werden in een bibliografie van Svobodny uit 1971 liefst 264 boeken en artikelen genoemd die betrekking hebben op het aanbod aan moderne vreemde talen, het oordeel van de studenten over het genoten vreemde-talenonderwijs, het aantal studenten dat een moderne vreemde taal in zijn studieprogramma opneemt, de noodzaak van talenkennis voor bepaalde studierichtingen enz Sindsdien is de stroom aan publikaties bepaald niet opgedroogd (bijvoorbeeld Walker, 1973, Allouche en Ervin, 1976, O'Conner, 1977) De belangrijkste reden voor deze continue aandacht is waarschijnlijk gelegen in het 'optionele karakter' van de moderne vreemde talen in het Amerikaanse onderwijs Ook in andere landen is nogal wat gepubliceerd dat de problematiek van behoeften aan moderne vreemde talen binnen het wetenschappelijk onderwijs en onderzoek regaardeert Naast de al eerder genoemde publikatie van Dahllof (1965) kan bijvoorbeeld gewezen worden op de studies van Janda, Kummer en Sprissler (1973) en Schroder (Macht en Schroder, 1976, Schroder, 1977b) in Duitsland en Van Kortleven (1975) in Leuven Een heel aparte categorie van behoeftenstudies binnen de sektor wetenschappelijk onderwijs en onderzoek wordt gevormd door wat we willen aanduiden met registratie van gehanteerde talen referaattijdschriften, bibliotheekbestanden, uitleenlijsten worden geïnventariseerd teneinde te turven hoeveel publikaties in welke taal voorkomen Op deze groep van behoeftenstudies komen we in het vervolg van deze paragraaf nog terug

De veelheid aan buitenlandse publikaties maakt het vrijwel onmogelijk de inhoud kort te resumeren We hebben bovendien van een dergelijke bespreking afgezien omdat het Nederlandse aanbod op dit terrein zeer wel vermeldenswaard is In een samenvattend artikel uit 1976 wijst Meijers erop dat de Mammoetwet de Nederlandse universiteiten en hogescholen voor een heel nieuwe situatie heeft

geplaatst. De tijd dat alle studenten Frans, Duits en Engels op leesniveau beheersten is voorbij; de tijd van de deficiënte eindexamenpakketten is aangebroken. Deze gewijzigde situatie leidde ertoe dat op een drietal hogescholen onderzoek werd geïnitieerd naar de behoeften aan moderne vreemde talen. Om zicht te krijgen op de reële behoeften aan moderne vreemde talen in het technisch-wetenschappelijk onderwijs werd een schriftelijke enquête gehouden onder studenten (N = 923) en stafleden (N = 512) van de T.H. Eindhoven (Ulijn, 1971, 1972). De response bedroeg resp. 55 en 61 procent. Vrijwel alle stafleden hebben uit hoofde van hun beroep contacten met moderne vreemde talen. Wat Engels betreft heeft bijna 100 procent te maken met leesvaardigheid, driekwart met luistervaardigheid en schrijfvaardigheid en 40 procent met spreekvaardigheid. Voor Duits is het patroon van contacten: lezen 92 procent, verstaan 50 procent, schrijven 40 procent en spreken 13 procent. Voor Frans zijn de overeenkomstige percentages weer iets lager: lezen 68 procent, verstaan 31 procent, schrijven 16 procent en spreken 12 procent. Ook voor de studenten zijn gegevens bekend over contacten met moderne vreemde talen. De contacten van de studenten beperken zich in feite tot het lezen van teksten: Engels 82 procent, Duits 65 procent en Frans 31 procent. De volgorde van talen en vaardigheden, geordend naar belangrijkheid levert een vergelijkbaar patroon op: Engels, Duits, Frans en lezen, verstaan, spreken en schrijven.

Door Meijers (1974) is aan de Katholieke Hogeschool Tilburg op wat kleinere schaal een vergelijkbaar onderzoek opgezet. Vragenformulieren werden verspreid onder 338 studenten (response 45 procent) en 65 vakgroepen (response 72 procent). Ook hier is de volgorde van de talen Engels, Duits en Frans. Ook hier ligt de nadruk op leesvaardigheid.

Het derde en laatste onderzoek werd uitgevoerd aan de Landbouwhogeschool te Wageningen (Frijlinck, 1977). Uit de antwoorden van 870 studenten (een response van 63 procent) en 70 vakgroepen (response vrijwel 100 procent) komt een relevantiepatroon van talen en vaardigheden naar voren dat identiek is aan de resultaten van het onderzoek van Ulijn: Engels, Duits, Frans en lezen, verstaan, spreken en schrijven.

In alle drie de enquêtes waren vragen opgenomen over de wenselijkheid van (aanvullend) vreemde-talenonderwijs op de betreffende hogeschool. Een meerderheid van de studenten, stafleden en vakgroepen staat positief tegenover deze mogelijkheid. De meningen lopen evenwel uiteen over de status van dit onderwijs: fakultatief, onderdeel van het studieprogramma, bijvak. Bij nogal wat vakgroepen leeft de opvatting dat het huidige studieprogramma te overladen is om de deficiënties van het huidige middelbare onderwijs te kunnen opvangen³).

Zowel het onderzoek aan de T.H. Eindhoven (1971) als aan de Katholieke Hogeschool Tilburg (1974) zijn uitgevoerd op een tijdstip dat de effecten van de W.V.O. nog niet echt waren doorgedrongen tot het wetenschappelijk onderwijs. De eerste landelijke v.w.o.-examens volgens het systeem van examenpakketten

vonden plaats in 1974. Ook voor het onderzoek aan de Landbouwhogeschool te Wageningen, waarvoor het veldwerk werd uitgevoerd in augustus 1975, geldt dat er nauwelijks sprake was van een doorwerking op grote schaal van de Mammoetwet. Het ontbreken van gegevens over de behoeften aan moderne vreemde talen in het wetenschappelijk onderwijs en onderzoek, waarbij enigermate recht werd gedaan aan de door de Mammoetwet nogal drastisch gewijzigde situatie, leidde ertoe dat aan de Stichting Instituut voor Toegepaste Sociologie opdracht werd gegeven een dergelijk onderzoek uit te voeren. De resultaten van dit onderzoek werden gepubliceerd in 1978 (Claessen, van Galen en Oud-de Glas, 1978b). Voor het onderzoek zijn twee respondentgroepen benaderd: stafleden en studenten. Er is voor twee onderzoekspopulaties gekozen binnen het wetenschappelijk onderwijs en onderzoek omdat beide 'belanghebbende' groepen een eigen visie zullen hebben op de behoefte aan moderne vreemde talen en omdat konfrontatie van beide visies een vollediger beeld van die behoefte mogelijk maakt. Voor het onderzoek onder stafleden is een steekproef getrokken van kroondocenten ($N = 208$) en van wetenschappelijk medewerkers ($N = 736$) van alle Nederlandse universiteiten en hogescholen met uitzondering van de universiteit van Maastricht, die ten tijde van de steekproeftrekking nog niet voldoende was uitgebouwd. De response op een schriftelijke vragenlijst die in 1976 werd verstuurd, bedroeg ruim 50 procent.

Het voornaamste instrument voor het vaststellen van de behoeften aan moderne vreemde talen was een lijst van 24 taalgebruikssituaties voor Frans, Duits en Engels. Daarnaast zijn een aantal specifiek op de behoeften van stafleden gerichte vragen gesteld over bijvoorbeeld eigen publikaties in een vreemde taal. Ook is de stafleden een oordeel gevraagd over de vreemde-talenkennis van hun studenten.

De omvang van het vreemde-talengebruik over alle situaties heen is voor alle drie de moderne vreemde talen zeer aanzienlijk te noemen. Bijna alle stafleden hebben in een of meer situaties wel met Frans, Duits en Engels te maken. In volgorde van omvang komt van laag naar hoog eerst Frans, dan Duits en vervolgens Engels. De situaties die voor zowel Frans, Duits als Engels het meest genoemd worden, zijn: een korte, informatieve tekst lezen in de vreemde taal, een boek of tijdschrift lezen op het eigen vakgebied, mondeling een eenvoudige inlichting geven of vragen in een vreemde taal en lichte lektuur in een vreemde taal lezen.

Vervolgens is op basis van de antwoorden van de stafleden op de vraag hoe vaak ze in elk van de 24 situaties met Frans, Duits en Engels te maken hebben, nagegaan wat de gemiddelde frekwentie is per taal en per wetenschapsrichting. Dan blijkt dat Engels in alle situaties het meest frequent wordt gebruikt, dan Duits en vervolgens Frans. Bovendien is onderzocht hoe groot het aandeel is van een bepaald soort taalgebruik in het totale taalgebruik. Bij alle wetenschapsrichtingen speelt het mondelinge taalgebruik een grotere rol bij het gebruik van Duits en Engels dan bij dat van Frans. Binnen het schriftelijk taalgebruik is leesvaardigheid belangrijker dan schrijfvaardigheid. Het aandeel van leesvaardigheid is rela-

tief het grootst bij het gebruik van Frans en het kleinst bij het gebruik van Engels. Het aandeel van het beroepsmatig taalgebruik in het totale taalgebruik is over het algemeen bij Engels groter dan bij Frans en Duits.

Aan de stafleden is niet alleen gevraagd hoe vaak elk van de taalgebruikssituaties voorkomt, maar ook of ze hun kennis van Frans, Duits en Engels toereikend vinden om zich in deze situaties zonder al te veel moeite te kunnen redden. Grote groepen stafleden met tekorten komen vooral voor bij Frans, bij Duits weinig en bij Engels vrijwel niet.

In vergelijking met andere beroepsgroepen kennen stafleden van universiteiten en hogescholen een aantal vormen van contacten met moderne vreemde talen die karakteristiek zijn voor hun werksituatie: verblijf in het buitenland in verband met het werk, het bijhouden van vakliteratuur en het zelf publiceren in de moderne vreemde talen.

Van de stafleden is ruim driekwart uit hoofde van hun beroep wel eens naar het buitenland geweest. In verreweg de meeste gevallen (71 procent) fungeert het Engels daarbij als voertaal. Duits en Frans heeft 45 respectievelijk 35 procent van de stafleden in dit verband wel eens gebruikt. Duits blijkt vooral van belang voor stafleden van de technische wetenschappen, Frans voor de staf van de studierichting rechten.

De literatuur die men leest, is voor meer dan de helft in het Engels gesteld. Over alle wetenschapsrichtingen heen is niet meer dan een kwart van de gebruikte literatuur Nederlands. Het aandeel van Duits en Frans bedraagt respectievelijk 12 en 7 procent. Slechts twee procent van de stafleden leest literatuur in een andere moderne vreemde taal (Russisch, Spaans en Italiaans).

Ook wat eigen publikaties voor de stafleden betreft is Engels de meest gebruikte taal: 71 procent, voor het Duits is dit 23 procent en voor het Frans 19 procent. Het vergelijkbare percentage voor het Nederlands is 68 procent.

Aan de stafleden is tot slot gevraagd hoe ze oordelen over het belang van de vreemde talen voor hun vakgebied, welk aandeel de verschillende talen hebben in de literatuur die ze aan hun studenten voorschrijven en hoe ze denken over de talenkennis van hun studenten.

Engels vindt men het belangrijkste voor het eigen vakgebied. Daarna komen, in deze volgorde, Duits, Frans, Russisch, Spaans en Italiaans.

Wat de vaardigheden betreft, hecht men bij alle talen het meest belang aan het kunnen lezen van de taal. Het verstaan ervan komt op de tweede plaats, het spreken op de derde en het schrijven op de vierde plaats.

Vrijwel alle stafleden geven hun studenten zowel Nederlandse als Engelse literatuur op, 38 procent geeft Franse literatuur op, 68 procent Duitse. Van de voorgeschreven literatuur is gemiddeld ruim de helft Engels, bijna een derde Nederlands, 11 procent Duits en 4 procent Frans.

Dat de betekenis van het Frans, Duits en Engels voor het eigen vakgebied afneemt, vindt respectievelijk 77 procent, 45 procent en 3 procent van de stafleden.

Veel stafleden zijn over de kennis die de studenten hebben van het Frans en het Duits, zeer pessimistisch en vinden dat die steeds meer afneemt. De kennis die de studenten hebben van het Engels, wordt daarentegen overwegend positief beoordeeld. Men vindt ook dat de kennis van het Engels is toegenomen, vergeleken met de kennis van de studenten van enkele jaren geleden.

De resultaten van het onderzoek onder stafleden geven van wetenschapsrichting tot wetenschapsrichting nogal wat verschillen te zien. Afgezien van het Engels dat in vrijwel alle richtingen een dominerende rol speelt, is het Frans vooral van belang voor de A-wetenschappen (theologie, filosofie, Nederlands, geschiedenis en klassieken), voor rechten en voor de sociaal-kulturele wetenschappen (sociologie, antropologie). De betekenis van Duits wordt vooral onderstreept door stafleden van de technische wetenschappen, de sociaal-kulturele wetenschappen en de A-wetenschappen.

Parallel aan het onderzoek onder stafleden is ook bij de studenten nagegaan hoe het met de behoeften aan moderne vreemde talen is gesteld. In totaal zijn 1918 studenten benaderd waarvan 63 procent zijn medewerking verleende.

Ook aan de studenten is een lijst voorgelegd met 24 taalgebruikssituaties. Gevraagd is aan te geven hoe vaak men in elk van die situaties met Frans, Duits en Engels te maken heeft.

Allereerst is nagegaan hoe groot voor elke situatie de groep studenten is die – met welke frekwentie dan ook – met Frans, Duits of Engels te maken heeft. In situaties waarin Frans wordt gebruikt, zijn de gebruikersgroepen het kleinst en in die waarin het om Engels gaat, het grootst. Het gebruik van zowel Frans als Duits en Engels is bij de studenten minder omvangrijk dan bij de stafleden.

Vervolgens is op basis van de antwoorden van de studenten op de vraag hoe vaak ze in elk van de 24 situaties met Frans, Duits en Engels te maken hebben, vastgesteld wat de gemiddelde frekwentie is per situatie en per wetenschapsrichting. Dan blijkt dat het Engels over het algemeen het meest frekwent wordt gebruikt, dan het Duits en vervolgens het Frans. De frekwentie is overigens voor alle drie talen bij de studenten lager dan bij de stafleden.

Er zijn enkele situaties die bij alle drie de talen en bij alle wetenschapsrichtingen vaker voorkomen dan de andere gebruikssituaties. Het zijn dezelfde als bij de stafleden, namelijk lichte lectuur in de vreemde taal lezen, een korte, informatieve tekst in de vreemde taal lezen en een boek of tijdschrift lezen op het eigen studiegebied.

Tenslotte is ten aanzien van het gebruik van moderne talen een analyse gemaakt van de aard van het taalgebruik. Het aandeel dat het mondeling taalgebruik heeft in het totale taalgebruik, verschilt voor de drie talen niet zoveel. Binnen het schriftelijk taalgebruik is leesvaardigheid belangrijker dan schrijfvaardigheid. Het aandeel dat het taalgebruik in verband met studie heeft, is over het algemeen bij het Engels groter dan bij het Frans en het Duits.

Aan de studenten is niet alleen gevraagd hoe vaak elk van de taalgebruikssituaties

ties voorkomt, maar ook of ze hun kennis van Frans, Duits en Engels toereikend vinden om zich in deze situaties zonder al te veel moeite te kunnen redden. Met behulp van deze gegevens is nagegaan wat de tekorten in talenkennis zijn. Grote groepen studenten met tekorten in talenkennis komen bij het Frans bij zeer veel gebruikssituaties voor, bij het Duits komt dit weinig voor en bij het Engels nauwelijks.

Met behulp van een lijst van 24 taalgebruikssituaties zijn het vreemde-talengebruik en de tekorten in talenkennis van de studenten in kaart gebracht. Daarnaast zijn enkele vormen van contact met moderne vreemde talen die karakteristiek zijn voor de studiesituatie van de studenten, wat verder uitgediept. Het gaat hierbij om verblijf in het buitenland in verband met de studie en gebruik van buitenlandse literatuur. Hierbij is ook aandacht besteed aan andere moderne vreemde talen dan Frans, Duits en Engels.

Bij studiereizen en stages in het buitenland in het kader van de universitaire studie, waarmee 15 procent van de studenten te maken heeft gehad, heeft 9 procent Engels als voertaal gebruikt, 6 procent Frans en 5 procent Duits. De overige talen komen samen tot 3 procent.

Van de literatuur die men bij de studie gebruikt, is over alle wetenschapsrichtingen heen ongeveer de helft Nederlands, 35 procent Engels, 10 procent Duits en 3 procent Frans. Literatuur in andere moderne vreemde talen wordt maar sporadisch gebruikt.

Aan de studenten is tot slot gevraagd hoe ze oordelen over het belang van talenkennis voor hun eigen studiegebied.

Op de vraag of zij kennis van Frans, Duits en Engels van belang vinden voor hun eigen studierichting, antwoordt een meerderheid van de studenten bevestigend. Engels vindt men het belangrijkste voor het eigen studiegebied. Daarna komen, in deze volgorde, Duits, Frans, Russisch, Spaans en Italiaans.

Het verband tussen het oordeel over het belang van talenkennis voor de studie en het feitelijk gebruik van de talen voor de studie is voor zowel Frans als voor Duits en Engels vrij zwak. Vooral ten aanzien van Frans komt het nogal eens voor dat men kennis van die taal wel van belang vindt voor de eigen studierichting, maar zelf in de studie geen daadwerkelijk gebruik maakt van die taal. Een vergelijking van het oordeel van de studenten over het belang van talenkennis voor de studie met dat van de stafleden laat zien dat de stafleden veel positiever denken, vooral ten aanzien van Frans en Russisch.

Het kunnen lezen van een taal vinden de studenten bij alle talen belangrijker dan beheersing van de andere vaardigheden.

Evenals bij de stafleden varieert het behoeftenpatroon van de studenten aan moderne vreemde talen per wetenschapsrichting. Studenten en stafleden benadrukken de relatief grote betekenis van Frans voor A-wetenschappen, sociaal-kulturele wetenschappen en rechten. Duits speelt een relatief grote rol in de technische wetenschappen, A-wetenschappen en sociaal-kulturele wetenschappen.

Het enqueteren van stafleden en studenten over hun behoeften aan moderne

vreemde talen is uiteraard slechts één methode om zicht te krijgen op de relevantie van moderne vreemde talen voor deze sektor. Indikaties over het belang van vreemde talen kan men ook via allerlei indirecte wegen verkrijgen: door per taal het aantal wetenschappelijke publikaties dat op een bepaald terrein verschijnt, te tellen (bijvoorbeeld Holmstrom, 1962; Wood, 1967; Guérillot, 1967; Foo-Kune, 1970; Kosin, 1972; Troiepolksy, 1974; Baker, 1967), door per taal het aantal wetenschappelijke publikaties te registreren dat wordt uitgeleend (bijvoorbeeld Hutchins, Pargeter en Saunders, 1971; Schuling, 1971), door studiegidsen en kollegediktaten van universiteiten en hogescholen na te lopen op voorgeschreven of aanbevolen publikaties in een vreemde taal (bijvoorbeeld Claessen et al., 1978b; Ulijn, 1978), door het aantal Nederlandse dissertaties te tellen dat in een vreemde taal is gesteld (bijvoorbeeld Hogeweg-de Haart, 1970), door aanvragen tot vertaling van boeken of artikelen te registreren (bijvoorbeeld Dubois-Frieels, 1967; Gunst, 1969; Lapeysen, 1970; Belgisch Vertaalscentrum, 1971; Gould en Stern, 1971).

Als aanvulling op de enquête onder studenten en stafleden is nog naar andere wegen gezocht om meer inzicht te krijgen in de rol van talen in het wetenschapsbedrijf (Claessen et al., 1978b, p. 245 e.v.).

Daarvoor is onder meer nagegaan in welke mate de Nederlandse wetenschapsbeoefenaren gebruik maken van literatuur in de moderne vreemde talen en in welke mate de verschillende talen als communicatiemiddel dienen in de internationale wetenschappelijke literatuur.

Een indicatie voor de mate waarin Nederlandse wetenschapsbeoefenaren gebruik maken van literatuur in de moderne vreemde talen, leveren de literatuurverwijzingen in proefschriften. Daarom is in een aantal aan Nederlandse universiteiten verdedigde proefschriften nagegaan, hoe de literatuurverwijzingen zijn verdeeld over de talen⁴). Daartoe zijn uit elk van de jaren 1960, 1965, 1970 en 1975 vijf dissertaties willekeurig gekozen uit elk van de volgende vakgebieden: wis- en natuurkunde, landbouwwetenschappen, geneeskunde, economische wetenschappen, sociale en politieke wetenschappen, rechtsgeleerdheid, letteren en wijsbegeerte, godgeleerdheid (per jaar dus 40 dissertaties). Het gemiddelde aantal literatuurverwijzingen varieert nogal naar vakgebied: van circa 40 per dissertatie bij wis- en natuurkunde tot circa 150 bij godgeleerdheid. Het blijkt dat op alle vakgebieden met uitzondering van de rechtsgeleerdheid, verwijzingen naar literatuur in het Frans, Duits en Engels domineren. Uit de percentages verwijzingen per taal kan worden afgeleid dat de literatuur die door Nederlandse wetenschapsbeoefenaren wordt gebruikt, voor zover dat gebruik blijkt uit de literatuurverwijzingen in aan Nederlandse universiteiten verdedigde proefschriften, voornamelijk Engelstalig is voor de vakgebieden wis- en natuurkunde, landbouwwetenschappen, geneeskunde, economische wetenschappen en sociale en politieke wetenschappen. Het gebruik van Engelse literatuur neemt op vrijwel alle vakgebieden toe.

Duitse literatuur speelt een grote rol bij letteren en wijsbegeerte, bij godgeleerd-

heid en, in mindere mate, bij de landbouwwetenschappen en wis- en natuurkunde. Het gebruik van Duitse literatuur vertoont over het algemeen een dalende lijn, met name bij wis- en natuurkunde en bij geneeskunde. Franse literatuur wordt bij wis- en natuurkunde en bij de landbouwwetenschappen evenveel of zelfs meer gebruikt dan Duitse. Het Frans heeft daarnaast een belangrijke plaats bij letteren, wijsbegeerte en bij godgeleerdheid.

Een andere maat voor het belang van de talen voor de verschillende wetenschapsgebieden is te vinden in het aantal publikaties per taal dat op een bepaald terrein verschijnt. Overzichten daarvan (overigens niet allemaal even volledig en even betrouwbaar) zijn te vinden in referaattijdschriften als de *Index Medicus* of het *Répertoire Bibliographique de la Philosophie*. In 15 van dergelijke tijdschriften is de taalverdeling bepaald voor steekproeven van 2500 titels elk, uit de jaren 1961, 1966, 1971 en 1975. Met die gegevens kan men dus niet alleen nagaan, wat er op elk gebied aan Frans, Duits, Engels of anderstalige publikaties verschijnt, maar ook of er in de verdeling naar taal in de afgelopen 15 jaar veranderingen zijn opgetreden.

De duidelijkste – en minst verrassende – konklusie die uit deze gegevens valt te trekken, is dat Engels op alle vakgebieden waarop de onderzochte tijdschriften betrekking hebben, een dominerende rol speelt. Wat de exacte wetenschappen, medicijnen en ekonomie betreft, komt Russisch op de tweede plaats en spelen daarnaast alleen Frans en Duits een rol van enige betekenis. De overige vakgebieden laten een ander en meer gevarieerd beeld zien, ook daar is Engels weliswaar het belangrijkste kommunikatiemiddel, Russisch speelt er echter een vrij ondergeschikte rol, terwijl daarnaast behalve Frans en Duits nog diverse andere talen betrekkelijk veel gebruikt worden.

Op het terrein van de exacte wetenschappen (wiskunde, natuurkunde, scheikunde, biologie, technische wetenschappen) was in 1965 Engels de taal van 60 (scheikunde) tot 86 procent (technische wetenschappen) van alle publikaties die in de desbetreffende referaattijdschriften genoemd worden. Russisch is met name van belang voor de wiskunde (in 1975 14 procent van alle publikaties) en voor de scheikunde (in 1975 23 procent). In *Mathematical Reviews* wordt de oorspronkelijke taal van in het Engels vertaalde publikaties niet vermeld, het feitelijk percentage publikaties in andere talen (waaronder Russisch) ligt dus vermoedelijk hoger.

Alleen bij de exacte wetenschappen, althans in de belangrijkste vakgebieden daarbinnen: wiskunde, natuurkunde, scheikunde en de technische wetenschappen, is er sprake van een duidelijke en konstante afname van het percentage Frans- en Duitstalige publikaties en een even konstante groei van het percentage Engelstalige. In *Mathematical Reviews* bijvoorbeeld daalt het percentage Franstalige publikaties van 13 in 1961 via 10 in 1966 en 9 in 1971 tot 6 in 1975. Het percentage Duitse titels daalt van 9 in 1961 tot 5 in 1975, het percentage Engelse titels stijgt van 60 in 1961 tot 72 in 1975. Bij de andere wetenschapsgebieden

waarvan referaattijdschriften zijn onderzocht – biologie, medische wetenschappen, economie, sociologie, geografie, psychologie, taalkunde, geschiedenis, filosofie en bijbelwetenschappen is er van zo'n duidelijke achteruitgang van Frans en Duits geen sprake. Wel is overal het percentage Engelse titels veel hoger dan het percentage Duitse of Franse. Op bijna alle terreinen is twee derde of meer van alle publikaties die genoemd worden, Engels. In de jaargang 1975 ontlopen voor de meeste wetenschapsgebieden de percentages Franse en Duitse publikaties elkaar niet veel. Duits scoort wat hoger dan Frans in de technische wetenschappen, de medische wetenschappen en de bijbelwetenschappen. Frans scoort duidelijk hoger dan Duits bij economie, sociologie en geografie.

2.3 Onderzoek naar behoeften aan moderne vreemde talen onder leerlingen en oud-leerlingen

In de twee voorafgaande paragrafen zijn behoeftenstudies besproken die duidelijk geleerd waren aan bepaalde maatschappelijke sectoren: het gebruik van moderne vreemde talen, de tekorten in talenkennis, de betekenis van moderne vreemde talen enz. werden onderzocht binnen een bepaalde, maatschappelijke context. Voor de onderzoeken die in deze paragraaf worden besproken, ontbreekt deze binding met een bepaald gebruiksdomein. Het gaat om een bonte verzameling van allerlei onderzoek met als gemeenschappelijk referentiepunt dat het betrekking heeft op een bepaald schooltype. Met deze konstatering is tegelijkertijd een belangrijk voordeel van dit genre onderzoek aangegeven. Voor geïnteresseerden in specifieke schooltypen zoals docenten, ouders, leerlingen, ontwikkelaars van lesmateriaal e.d. is de informatie op maat gesneden. De gebondenheid aan bepaalde schooltypen brengt evenwel ook nadelen mee: de informatie heeft beperkte reikwijdte; het buitenlandse onderzoek is niet of nauwelijks overdraagbaar naar de Nederlandse situatie.

Een omvangrijke groep studies die in dit verband genoemd kan worden heeft betrekking op het aanbod aan moderne vreemde talen in bepaalde schooltypen, het aantal lessen dat de leerlingen volgen, de deelname aan de examens e.d. Wat de Nederlandse situatie betreft hebben we het merendeel van deze studies al besproken in hoofdstuk 1: de positie van de moderne vreemde talen in de avo-iboscholengemeenschappen (Toussaint-Dekker, 1975), Spaans in het voortgezet onderwijs (Hallebeek, 1973), het vreemde-talenonderwijs aan H.T.S.'en (Ulijn, 1970, Dijkstra, 1977), de keuze van moderne vreemde talen als examenvak op mavo, havo en vwo (Claessen et al., 1975). Wat de samenstelling van vakkenpakketten in het avo betreft, is tevens het onderzoek van Breemer c.s. het vermelden waard. In een tijd dat de W.V.O. nog volop in de experimenteerfase verkeerde, hielden Breemer, Mante en McKinney (1970) een onderzoek onder alle vijfde-klasleerlingen van de experimenterende vwo-scholen naar de samenstelling van het

vakkenpakket en de studiekeuze voor vervolgonderwijs. In de schooljaren 1970/1971, 1971/1972 en 1972/1973 vonden replikaties van het onderzoek plaats (Mante en Breemer, 1971; Breemer, Hurkmans, Mante, Modderaar en Rijpert, 1973 en 1974). Bovendien werden de leerlingen na hun eindexamen nogmaals benaderd (Breemer, 1975). De belangrijkste bottleneck bij het systeem van examenpakketten blijkt het te vroege tijdstip van keuze te zijn. Nogal wat leerlingen worden in de loop van het vierde leerjaar, wanneer hun toekomstplannen nog niet of nauwelijks omlijnd zijn, gedwongen hun vakkenpakket samen te stellen. Het resultaat hiervan is een weinig stabiele keuze van studierichting, het wisselen van vakkenpakket en het voorkomen van nogal wat deficiënte vakkenpakketten, met name onder de leerlingen van atheneum-A en gymnasium-A.

Onderzoek naar het aanbod aan moderne vreemde talen en de participatie van leerlingen aan het vreemde-talenonderwijs is niet alleen aktueel in Nederland, maar ook in andere landen. In West-Duitsland bijvoorbeeld waar de 'liberalisering' van het vreemde-talenonderwijs vooral voor het Frans negatieve gevolgen heeft (gehad), ligt een hele reeks studies voor waarin aanbod aan moderne vreemde talen en deelname hieraan door leerlingen wordt beschreven (bijvoorbeeld: Christ, 1976; Christ, 1977a; Christ, 1977b; Christ, 1979a; Christ, 1979b; Glaap, 1977; Kästner, 1976; Keller, 1977; Korn, 1979; Oertel, 1976; Ségalen, 1977). Soortgelijke lijsten kunnen opgesteld worden voor andere landen waar de scholen de vrijheid hebben om hun talenaanbod te variëren en waar de leerlingen hun eigen keuze kunnen maken.

Een tweede groep studies die we in deze paragraaf willen vermelden, is onderzoek dat gericht is op motieven, houdingen, attitudes m.b.t. de moderne vreemde talen. Wat het buitenland betreft is het in het kader van deze publikatie niet mogelijk een samenvatting te geven. Voor een overzicht zie bijvoorbeeld de bijdragen in de bundel van Solmecke (1976): *Motivationen im Fremdsprachenunterricht*; de inventarisatie door Van Essen (1974): *Motivatie in het vreemde-talenonderwijs*; Van Els et al. (1976): *Handboek voor de toegepaste taalkunde*. Voor Nederland zijn onderzoeksresultaten beschikbaar uit studies van Carroll (1975), Lewis en Massad (1975), Claessen et al. (1975). Het onderzoek van Carroll en dat van Lewis en Massad maken deel uit van de reeks *International Studies in Evaluation*. In het onderzoek wordt gebruik gemaakt van eenzelfde instrumentarium waarbij voor bepaalde vakken in verschillende landen gegevens worden verzameld over prestaties, attitudes; kenmerken van leerlingen; kenmerken van docenten; kenmerken van de betrokken scholen enz. Wat de moderne vreemde talen betreft was Nederland betrokken bij Frans (Carroll) en bij Engels (Lewis en Massad). Dergelijke studies kunnen, mits ze leesbaar geschreven zijn en mits een apart, op de Nederlandse situatie toegespitst verslag beschikbaar is, relevante informatie opleveren. Jammer genoeg is aan beide voorwaarden niet voldaan. In de publikatie van Carroll (acht verschillende landen) en van Lewis en Massad (tien landen) is de rapportage zo gekomprimeerd dat de lezer snel het spoor bijster

raakt Bovendien ontbreekt een verslag waarn de bevindingen voor Nederland worden gerapporteerd⁵⁾

Het onderzoek van Claessen et al (1975) is gehouden onder een representatieve steekproef van leerlingen van de hoogste klassen van mavo, havo en vwo Aan de leerlingen zijn onder meer vragen gesteld over de perceptie van de moderne vreemde talen te midden van de andere mogelijke examenvakken en over het belang van het leren van respectievelijk Frans, Duits en Engels De groep moderne vreemde talen neemt op de kenmerken laatst behaald rapportcijfer, moeilijkheidsgraad, verzorging van onderwijs, persoonlijke belangstelling en toekomstig belang een middenpositie in tussen enerzijds vakken als geschiedenis, aardrijkskunde, biologie en anderzijds vakken als natuurkunde, scheikunde, wiskunde Binnen de groep moderne vreemde talen bestaat een duidelijk verschil tussen Frans, Duits en Engels In vergelijking met Duits en Engels worden voor Frans wat lagere rapportcijfers behaald, wordt Frans moeilijker gevonden, wordt het toekomstig belang van Frans lager ingeschat etc Dat kennis van het Engels noodzakelijk is voor het latere beroep, het voeren van korrespondentie, het volgen van verder onderwijs en voor een goede algemene ontwikkeling wordt door ruim tweederde van de leerlingen onderschreven Kennis van het Duits wordt door ruim eenderde hiervoor noodzakelijk geacht, terwijl 10 tot 30 procent de noodzaak van kennis van het Frans onderkent Waar het gaat om meningen die minder op het praktische nut dan op de persoonlijke sfeer de nadruk leggen (kennis van talen voor een beter begrip van andere kulturen, het lezen van literatuur e d), is het verschil tussen de drie talen veel geringer, al blijven ook hier graduele verschillen tussen Frans, Duits en Engels bestaan

De derde en laatste groep studies die in deze paragraaf aan de orde worden gesteld, is gericht op oud-leerlingen van bepaalde schooltypen Rationale achter dit genre onderzoek is de opvatting dat oud-leerlingen bij uitstek in de positie verkeren de functionaliteit van het genoten vreemde-talenonderwijs te beoordelen Ondanks deze nogal evidente positie van de oud-leerlingen is het beschikbare onderzoek schaars Vinden we in het buitenland nog wel enig aanbod zoals het al eerder genoemde onderzoek van Dahllof (1965) in Zweden, de studies van Solmecke (1976) en Stedtfeld (1976, 1978, 1979) in West-Duitsland, voor de Nederlandse situatie is vrijwel geen onderzoek beschikbaar Het enige onderzoek dat we hebben achterhaald, is de enquête van Schilstra (1967) onder oud-leerlingen van de H B S Voor oud-leerlingen van de H B S (N = 750 en response van 73 procent) is talenkennis bepaald geen luxe Voor werk en studie heeft driekwart het Engels nodig bij werk en studie Voor het Duits en het Frans bedragen deze percentages ruim 60 procent en bijna 50 procent Voor alle drie de talen is de leesvaardigheid het belangrijkste Met betrekking tot de schoolopleiding van de moderne vreemde talen leeft nogal wat onbehagen Vooral ten aanzien van Frans wordt een negatief oordeel geveld 21 procent van de oud-leerlingen noemt de opleiding goed, maar 46 procent en 29 procent spreekt van matig tot slecht

Engels scoort positiever, maar ook hier maakt 31 procent gewag van een matige opleiding Duits zit in de middenmoot met een groep van 41 procent die het oordeel matig uitspreekt. Gevraagd naar hun klachten, zegt driekwart van de oud-leerlingen dat spreekvaardigheid onvoldoende aan bod komt.

2.4 Samenvatting

In dit hoofdstuk hebben we geïnventariseerd wat er aan onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen beschikbaar was. Voor de beschrijving van de resultaten hebben we een drietal rubrieken aangehouden: bedrijfsleven en overheid, wetenschappelijk onderwijs en onderzoek, leerlingen en oud-leerlingen. Voor de categorie onderzoek naar behoeften aan moderne vreemde talen onder bedrijven en overheidsdiensten leidde deze inventarisatie tot de volgende resultaten:

- In het buitenland is nogal wat onderzoek verricht, dat nadere bestudering waard is.
- Voor de Nederlandse situatie ontbreekt tot 1978 onderzoek dat de vergelijking met het buitenland kan doorstaan. Wel waren een aantal nota's verschenen waarin bezorgdheid werd uitgesproken over discrepanties tussen het talenonderwijs enerzijds en de behoeften van het bedrijfsleven en de overheid anderzijds.
- In 1978 worden de resultaten van een nogal omvangrijk onderzoek gepubliceerd. Meer dan de helft van de bedrijven en de overheidsinstellingen die aan het onderzoek deelnamen, heeft met het gebruik van moderne vreemde talen te maken. Voor Frans 50 procent en Engels en Duits ruim 60 procent. Voor het merendeel van deze bedrijven en overheidsinstellingen is dit gebruik niet zonder problemen. Knelpunten worden vooral gesignaleerd voor het Frans. Moeilijkheden bij het gebruik van Duits en Engels doen zich op veel kleinere schaal voor. Voor alle drie de talen blijken de produktieve vaardigheden tot de meeste problemen aanleiding te geven.

Als aanvulling op het onderzoek onder bedrijven en overheidsdiensten zijn medewerkers hiervan, die zelf te maken hebben met een of meer moderne vreemde talen, benaderd. De omvang van het taalgebruik ligt, gemeten naar het aantal medewerkers dat met de talen te maken heeft, voor Duits en Engels in dezelfde orde van grootte. Het aantal medewerkers dat Frans gebruikt, is kleiner in aantal. Voor knelpunten in het gebruik van moderne vreemde talen vinden we een omgekeerd beeld. Onder de gebruikers van Frans worden nogal wat tekorten in talenkennis aangetroffen. Bij Duits en Engels komt dat veel minder voor.

Ook voor de categorie onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen in het wetenschappelijk onderwijs en onderzoek is een hele reeks van publicaties beschikbaar. Dit geldt niet alleen voor het buitenland, maar ook voor de Nederlandse situatie.

- Aan de hogescholen van Eindhoven, Tilburg en Wageningen werden in de loop van de jaren zeventig studies gepubliceerd die specifiek gericht waren op de behoeften aan moderne vreemde talen in het kader van wetenschappelijk onderwijs en onderzoek. Naar frequentie van gebruik scoort Engels het hoogst, gevolgd door Duits en Frans. De volgorde van de vaardigheden, gerangschikt naar belangrijkheid levert voor alle drie de talen hetzelfde patroon op: lezen, verstaan, spreken en schrijven.
- In 1978 werden de resultaten gepubliceerd van een onderzoek naar behoeften aan moderne vreemde talen, dat gehouden is onder een representatieve steekproef van stafleden en studenten van de Nederlandse universiteiten en hogescholen.

Bijna alle stafleden hebben in een of meer situaties wel eens met Frans, Duits en Engels te maken. Engels komt daarbij op de eerste plaats, gevolgd door Duits en dan Frans. Ook hier is de volgorde van de vaardigheden: lezen, verstaan, spreken en schrijven. Taalgebruikssituaties die het meest frequent worden genoemd zijn: een korte, informatieve tekst lezen, een boek of tijdschrift lezen op het eigen vakgebied, mondeling een eenvoudige inlichting geven of vragen en lichte lektuur lezen.

De literatuur die stafleden zelf lezen, is voor meer dan de helft Engelstalig. Een kwart van de gebruikte literatuur is Nederlands. Het aandeel van Duits en Frans bedraagt 12 en 7 procent.

Van de literatuur die stafleden opgeven aan hun studenten, is ruim de helft Engels, bijna een derde Nederlands, 11 procent Duits en 4 procent Frans.

Ook bij de studenten wordt een duidelijk verschil tussen de drie talen in de omvang van het gebruik gevonden. Ook hier is de volgorde Engels, Duits en Frans. Het gebruik is overigens bij de studenten minder omvangrijk dan bij de stafleden.

Het gebruik van de moderne vreemde talen is niet steeds zonder problemen. Vooral voor Frans worden nogal wat tekorten in talenkennis gemeld.

Voor de literatuur die men voor zijn studie gebruikt, is ongeveer de helft Nederlands, 35 procent Engels, 10 procent Duits en 3 procent Frans.

- Als aanvulling op het onderzoek onder studenten en stafleden zijn allerlei indirecte wegen bewandeld om het belang in het gebruik van moderne vreemde talen voor het wetenschappelijk onderwijs en onderzoek te achterhalen, zoals verdeling over talen van literatuurverwijzingen in Nederlandse dissertaties, het aantal publikaties naar taal in referaat-tijdschriften.

Voor de categorie onderzoek naar behoeften aan moderne vreemde talen onder leerlingen en oud-leerlingen is het aanbod aan beschikbaar onderzoek beperkt. In het buitenland zijn er wel voorbeelden van studies te vinden waarbij leerlingen en oud-leerlingen van bepaalde schooltypen als informanten voor behoeften aan moderne vreemde talen fungeren.

In dit hoofdstuk worden de grondlijnen van ons eigen onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen beschreven. Het onderzoek is gericht op leerlingen en oud-leerlingen. Met de al eerder genoemde behoeftenstudies onder bedrijven, onder overheidsinstellingen en binnen het wetenschappelijk onderwijs beschikken we zodoende over een redelijk compleet en gevarieerd beeld van de behoeften aan moderne vreemde talen.

Centraal in het onderzoek staan uiteraard de behoeften aan moderne vreemde talen. In paragraaf 3.1. en 3.2. wordt aangegeven langs welke wegen het begrip behoeften aan moderne talen is uitgewerkt en hoe het begrip uiteindelijk is ge-operationaliseerd (paragraaf 3.3.).

Met deze operationalisatie zijn in wezen de hoofdvragen van het onderzoek al omschreven. Deze vragen worden in paragraaf 3.4. toegespitst op de situatie van leerlingen en oud-leerlingen. De keuze van schooltypen, onderzoekspopulaties en steekproeven vormt het onderwerp van paragraaf 3.5. Tot slot wordt aandacht besteed aan de vormgeving en inhoud van de onderzoeksinstrumenten alsmede aan de resultaten van het veldwerk (paragraaf 3.6.) en de gevolgde analyse-procedure (paragraaf 3.7.).

3.1. Analyse van het begrip behoeften

De algemene vraag die aan dit onderzoek ten grondslag ligt, heeft betrekking op de behoeften aan moderne vreemde talen. Om deze vraag te beantwoorden moet duidelijk zijn wat bedoeld wordt met de term behoeften.

De frekwentie en het gemak waarmee de term behoeften wordt gebezigd, doet vermoeden dat er sprake is van een grote eenstemmigheid onder de gebruikers van deze uitdrukking. De raakvlakken van het begrip behoeften met disciplines als psychologie, sociologie, pedagogiek en ekonomie versterken de verwachting van een duidelijk begrippenkader. Wie evenwel bij verschillende disciplines te rade gaat om te zien wat men onder de term behoeften verstaat, wordt snel gekonfronteerd met een warwinkel van opvattingen en meningen. Aan bruikbare theorievorming is nog betrekkelijk weinig gedaan. Indikatief hiervoor is wat b.v. Albou (1975, p. 200) konstateert als hij het met name over economische studies heeft: 'Pour frequent qu'il soit dans les ouvrages des Classiques (chez Adam Smith comme chez Jean-Baptiste Say, chez Ricardo comme chez Stuart Mill), le mot besoin n'y fait l'objet d'aucune étude particulière il s'emploie dans une acception très banale, comme synonyme de manque, ou de nécessité'. Door Giesbers (1978, p. 314) wordt in een artikel over nascholingsbehoeften van leerkrachten erop gewezen dat 'de conceptualisering van termen als behoefte nog met veel onzekerheden is omgeven. Het definiëren van een behoefte is derhalve niet eenvoudig. Hetzelfde geldt voor de korrekte interpretatie van de eenmaal gedefinieerde behoefte. Minstens even problematisch is het konstateren van behoeften'.

Voor behoeften aan moderne vreemde talen is de situatie niet veel beter. In overzichtartikelen van Coste (1977a), James (1974) en Trim (1978) worden soortgelijke konklusies getrokken. 'La notion de besoin et celle de besoin langagier, apparemment plus spécifique, n'en sont pas pour autant très claires' (Coste, 1977a, p. 51), 'definition of needs therefore becomes all important, unfortunately, it is also the most difficult problem, to which no satisfactory solution has yet been offered' (James, 1974, p. 76), 'needs are as such notoriously difficult to ascertain' (Trim, 1978, p. 103).

Bij ontstentenis van een direkt bruikbaar begrippenkader hebben we onze toe vlucht moeten nemen tot een andere aanpak. Op basis van een analyse van de omschrijvingen en definities van het begrip 'behoeften' is geprobeerd de voornaamste aspecten en konnotaties van het begrip te achterhalen. Op deze wijze is een voor ons doel bruikbare definitie van het begrip behoeften ontwikkeld.

Deze analyse, die hier in kort bestek (Claessen, et al., 1978a, p. 11 e.v.) wordt weergegeven, leerde allereerst dat velen het moeilijk of zelf onmogelijk achten om het begrip te definiëren, laat staan het ten behoeve van onderzoek meetbaar te maken. Emmans bijvoorbeeld, die een onderzoek wilde doen naar de behoeften aan moderne vreemde talen in een aantal grote Engelse bedrijven, kwam tot de vaststelling dat 'the concept of need was itself too intangible to measure' (Emmans et al., 1974, p. 9). Richterich (1972), die baanbrekend werk heeft verricht op het terrein van het operationaliseren van behoeften aan moderne vreemde

talen, onderscheidt 'objective needs' en 'subjective needs'. De laatste acht hij onvoorspelbaar en daarom ondefinieerbaar.

Degenen die getracht hebben het begrip behoeften nader te omschrijven, laten duidelijk merken daarbij op grote moeilijkheden te zijn gestuit. Deze moeilijkheden betreffen onder meer het feit dat het inherent is aan behoeften dat ze aan verandering onderhevig zijn¹⁾; dat behoeften op een of andere wijze gerelateerd zijn aan criteria die nergens eens en voor goed vastliggen²⁾; dat de konkrete maatstaven die worden gehanteerd om iets als behoefte te bestempelen, een normatieve komponent³⁾ bevatten, waardoor behoeften afhankelijk zijn van vigerende waardesystemen⁴⁾, maatschappelijke⁵⁾ en kulturele⁶⁾ verhoudingen.

Met deze kanttekeningen is het kaleidoskopisch beeld van de term behoeften nog verre van compleet. In de literatuur komt men de term behoeften regelmatig tegen bij allerlei indelingen van soorten behoeften zoals fysiologische behoeften versus psychologische behoeften, primaire versus secundaire behoeften, levensbehoeften versus kulturele behoeften, individuele versus kollektieve behoeften. Ook zijn er auteurs die een hele hiërarchie van behoeften hebben gekonstrueerd (bijvoorbeeld Maslow, 1954). Als we over behoeften aan moderne vreemde talen spreken, brengen de hier genoemde indelingen ons niet veel verder. Hooguit kunnen we vaststellen dat de behoefte aan moderne vreemde talen ver aflight van fysiologische of primaire levensbehoeften.

3.1.2. Basisbestanddelen van het begrip behoeften

Er zijn nu voldoende inleidende gedachten naar voren gekomen om een poging te wagen de rode draad te vinden die door alle beschouwingen over de term behoeften heen loopt. We zullen ons eerst afvragen wat de steeds terugkerende betekenismerken van het begrip zijn en vervolgens voor onze definiëring datgene kiezen wat in de kontekst van de vraag naar de behoeften aan vreemde talen bruikbaar is.

Beginnen we met een paar definities te citeren.

'Le mot besoin peut d'abord se référer aux exigences que peut avoir un groupe humain (social, professionnel, population nationale) ... La seconde acceptation du mot besoin pourrait être formulée de la façon suivante; ce qui manque à un individu ou un groupe d'individus pour' (Richterich, 1974, p.18).

'A need exists as a state of tension in a person which serves to direct his behavior toward certain goals ... 'Need' .. is used as an inclusive term to embrace drives, wants and wishes' (Komisar, 1968, p. 33).

'Sa caractéristique fondamentale (de la notion de besoin) est d'exprimer un manque, ressenti par l'individualité biologique, et accompagné de la tendance à l'éteindre par des moyens capables de la satisfaire' (Freund, 1970, p. 17).

'The real need is a desirable element or condition that is lacking in, and would

improve, a situation. Felt needs are what people with problems recognize as the elements necessary to improve their situations. It should be emphasized that felt needs may also be real needs, but that often they are not' (McMahon, 1970, p. 13).

Uit de beschouwingen over het begrip behoefte komen een aantal gemeenschappelijke betekeniselementen naar voren. Er is bij behoefte sprake van een tekort en een noodzaak of dwang. Men zou het ook anders kunnen formuleren: er is een discrepantie tussen wat men nodig heeft (of wil) en wat men heeft (wat er feitelijk is). Twee elementen halen we hieruit: het nodige en het tekort.

Het nodige

Het object van de behoefte is datgene wat onmisbaar is of onmisbaar wordt geacht. Niet altijd wordt dit zo sterk geformuleerd en als we ook de afgezwakte vormen erbij nemen, krijgen we een hele rij van min of meer synonieme uitdrukkingen, die steeds terugkomen in de literatuur. Ze luiden: wat nodig, noodzakelijk, vereist, gevraagd, onmisbaar, nuttig is, of wat men graag wil. Toegespitst op het onderwerp van ons onderzoek, betekent dit dat we behoeften interpreteren als datgene wat nodig is, vereist is, in dit geval wat nodig is aan moderne vreemde talen. Een van de manieren om wat in een bepaalde situatie nodig is op het spoor te komen, is kijken naar wat er in zo'n situatie, bijvoorbeeld in werk, studie en ook vrije tijd aan vreemde talen, min of meer gedwongen vanuit de situatie, wordt gebruikt. In dit onderzoek wordt datgene wat nodig is onderzocht door middel van een analyse van het gebruik dat mensen van buitenaf, dat wil zeggen vanuit een bepaalde sociale kontekst, wordt 'opgelegd'.

Het tekort

Als datgene wat nodig is of nodig wordt geacht, ontbreekt, is er een tekort. In deze zin gebruikt, duidt behoefte de toestand van het tekort aan. In dit geval gaat het om de eventuele discrepantie tussen de vreemde-talenkennis die nodig is en die heeft. Hierbij laten we in het midden of het individu het tekort zelf als negatief ervaart en of hij daaraan het motief ontleent om er iets aan te doen.

Dit – het nodige en het tekort – zijn de voornaamste elementen van het begrip behoefte. Deze definiëring heeft enige toelichting, want we moeten, zoals eerder gezegd, rekening houden met een aantal aspecten die aan het begrip behoefte eigen zijn. De beperkingen die we ons als gevolg hiervan moeten opleggen, staan hieronder genoemd.

- Uit de wijze waarop zojuist het nodige en het tekort voor dit onderzoek zijn omschreven, kan men de gevolgtrekking maken dat gekozen is voor de objectief gefundeerde behoefte. Het object van het vreemde-talenonderzoek is

dus in eerste instantie niet de vraag wat individuen graag vanuit een persoonlijke gemotiveerdheid aan vreemde talen willen leren kennen.

- We signaleerden hiervoor reeds dat volgens sommige auteurs behoeften altijd gerelateerd zijn aan normen of aan een waardensysteem. Dit normatieve aspekt blijft in dit onderzoek, dat zich beperkt tot het inventariseren van de behoeften aan vreemde talen in de hierboven beschreven zin, buiten beschouwing. Dit heeft mede tot gevolg dat het tegen elkaar afwegen van deze behoeften een zaak is die de grenzen van het onderzoek in de hier gekozen opzet overschrijdt.
- Het onderzoek zal zich beperken tot de huidige situatie wat betreft de behoeften aan vreemde talen. Hoewel het begrip behoefte ook een toekomstaspekt heeft, wordt er hier noodgedwongen aan voorbijgegaan. Het ware wenselijk geweest ook voor een langere termijn te weten hoe de behoeften aan moderne vreemde talen liggen. Dit kan echter, gezien het veranderlijke karakter van behoeften niet. We zullen ons daarom tevreden moeten stellen met wat er te konstaten is op dit moment en we kunnen hooguit trachten enig zicht te krijgen op de toekomst door bijvoorbeeld te vragen naar verwachtingen van respondenten.

3.2. Analyse van het gebruik van moderne vreemde talen

Zoals gezegd, luidt de algemene vraag die aan dit onderzoek ten grondslag ligt: wat zijn de behoeften aan moderne vreemde talen? In de vorige paragraaf is het eerste element uit deze onderzoeksvraag, nl. het begrip behoeften nader geanalyseerd. In deze paragraaf wordt het tweede element ervan nader bekeken: wat bedoelen we in dit onderzoek als we het hebben over (de behoeften aan) moderne vreemde talen?

3.2.1. Taalgebruikssituaties

Bij het uitwerken van het tweede kernelement van de onderzoeksvraag heeft de eis om voor het onderwijs relevante informatie te verzamelen een cruciale rol gespeeld. Dat is bepaald geen eenvoudige opgave. Wanneer men onderwijsprogramma's wil afstemmen op de behoeften die er bij verschillende groepen leven, is het immers niet voldoende te weten aan welke talen bij welke groepen behoefte bestaat. Men zal ook inzicht moeten hebben in de aard en het niveau van de taalbeheersing waarop de behoefte is gericht.

Om informatie te verzamelen over de aard en het niveau van de taalbeheersing, is een werkwijze gevolgd die, zij het in minder uitgewerkte vorm, ook toegepast is in diverse vroegere onderzoeken die de behoeften aan moderne vreemde talen tot onderwerp hadden. In deze onderzoeken werden aan de respondenten vra-

gen voorgelegd waarin verschillende situaties worden beschreven waarin men vreemde talen kan gebruiken, bijvoorbeeld het lezen van studieboeken, kongresbezoek, korrespondentie enz

Om na te gaan welke vormen van taalgebruik voor de onderzochte groepen respondenten van belang zijn, is voor dit onderzoek een lijst opgesteld van 24 taalgebruikssituaties. De lijst is ingedeeld in drie groepen van elk 8 items: situaties die zich vooral voordoen in de prive sfeer (t v -kijken, een roman lezen), situaties die met name van belang zijn voor werk en beroep (een zakelijke brief schrijven, een vergadering bijwonen) en situaties die vooral voorkomen bij studie (een lezing volgen, een vaktijdschrift lezen)

We laten nu eerst deze lijst van 24 items volgen. Deze 24 items komen in de gebruikte vragenlijsten drie maal voor, nl. voor Frans, Duits en Engels (waarbij uiteraard de aanduiding van de gebruikte taal telkens is aangepast)

vrje tijd, hobby, vakantie

- 1 Lichte lektuur in het Frans lezen (bijvoorbeeld strips, geïllustreerde bladen, detectives)
- 2 Een korte zakelijke brief in het Frans schrijven in verband met bijvoorbeeld vakantie of hobby
- 3 Een persoonlijke brief in het Frans schrijven (aan kennissen, familie)
- 4 Mondeling een eenvoudige inlichting in het Frans geven of vragen (weg vragen, maaltijd bestellen)
- 5 Een film of t v -programma in het Frans volgen zonder op de ondertitels te letten
- 6 Luisteren naar een radioprogramma waarbij het begrijpen van de Franse tekst een rol speelt
- 7 Een roman, verhalenbundel, toneelstuk en dergelijke in het Frans lezen
- 8 In kleine kring (2-5 personen) een gesprek in het Frans voeren over vertrouwde onderwerpen als beroep, hobby

werk

- 9 Een korte, informatieve tekst in het Frans lezen, bijvoorbeeld gebruiksaanwijzing, zakenbrief, telegram
- 10 Frans sprekende gasten ontvangen, rondleiden en dergelijke
- 11 In het Frans telefoon aannemen en doorverbinden
- 12 Een zakelijk telefoongesprek voeren in het Frans
- 13 Zelf in het Frans een korte, zakelijke brief schrijven, een telegram opstellen of een formulier invullen
- 14 Mondeling een zakelijke inlichting in het Frans geven of vragen
- 15 Deelnemen aan een vergadering waar Frans wordt gesproken
- 16 Mondeling technische instructies of adviezen in het Frans geven of krijgen

studie en ontwikkeling

17. Een boek of tijdschrift in het Frans lezen over Uw eigen vak.
18. Een boek of tijdschrift in het Frans lezen niet over Uw eigen vak.
19. Zelf in het Frans een verslag, artikel of tekst voor een lezing schrijven.
20. Een tekst in het Frans hardop voorlezen, bijvoorbeeld lezing.
21. Een lezing in het Frans volgen.
22. Deelnemen aan een groepsdiskussie in het Frans over Uw eigen vak.
23. Deelnemen aan een cursus (geen talenkursus) die in het Frans gegeven wordt.
24. Een gesprek in het Frans voeren met studie- of vakgenoot.

Er is geprobeerd in deze lijst van 24 items een zo gevarieerd en volledig mogelijk beeld te geven van de verschillende situaties waarin een Nederlander zijn vreemde-talenkennis kan gebruiken. Met behulp van dit instrument is onderzocht, hoe vaak bij de verschillende respondentgroepen bepaalde taalgebruikssituaties voorkomen en of de aanwezige talenkennis voor elk van de situaties toereikend is. Op deze laatste aspecten, de frekwentie van het taalgebruik en het kennispeil komen we in paragraaf 3.3. terug. Eerst willen we ingaan op de overwegingen die bij de konstruktie van de lijst van 24 items een rol hebben gespeeld.

3.2.2. Een model voor de beschrijving van taalgebruik

In deze paragraaf wordt toelichting gegeven op het model dat is gehanteerd om het taalgebruik te beschrijven. Achtereenvolgens komen aan de orde de componenten of dimensies van het model alsmede de specificatie van de componenten binnen de lijst van taalgebruikssituaties.

3.2.2.1. De componenten van het model

We herformuleren in dit onderzoek de vraag naar de taalbeheersing dus als een vraag naar het vreemde-talengebruik. Met deze herformulering is het probleem hoe informatie te verzamelen die voor het onderwijs zo bruikbaar mogelijk is, natuurlijk nog niet opgelost. Er moet immers nog een manier gevonden worden om het gebruik van moderne vreemde talen zo weer te geven dat de omschrijvingen begrijpelijk zijn voor alle ondervraagden en dat ze een zo volledig mogelijk beeld geven van het gebruik dat de Nederlander maakt van zijn vreemde-talenkennis.

De in eerder onderzoek gehanteerde beschrijvingen van het gebruik van moderne vreemde talen leken om verschillende redenen niet zonder meer geschikt voor toepassing in dit onderzoek. De belangrijkste reden was het ontbreken van een verantwoording van de keuze van de gehanteerde beschrijvingen van taalgebruik. Gezien deze lacunes in eerder onderzoek en gezien het cruciale belang van een zo

verantwoord mogelijke keuze van de beschrijvingen, is in een afzonderlijk verschenen voorstudie (Oud-de Glas, 1975, 1976) geprobeerd een solidere basis te geven aan de vragen naar de aard van het taalgebruik. In deze voorstudie zijn een aantal begrippen geanalyseerd die bij het beschrijven van taalgebruik een belangrijke rol kunnen spelen en is nagegaan, op welke wijze men het gebruik van vreemde talen zo kan omschrijven, dat de geenquêeerden zich in die beschrijvingen kunnen herkennen en dat alle voor het onderwijs relevante verschillen tot hun recht komen.

Zoals gezegd, heeft de beschrijving van het taalgebruik de vorm gekregen van een reeks van 24 taalgebruikssituaties. We vatten hier de belangrijkste elementen uit de voorstudie, die als uitgangspunt bij het konstrueren van de lijst van taalgebruikssituaties heeft gediend, samen.

Vóór men begint met het opstellen van vragen over het taalgebruik moet men beschikken over een kader met behulp waarvan dat gebruik kan worden beschreven. Zo'n kader is in deze voorstudie ontwikkeld in de vorm van een model van de taalgebruikssituatie

De gedachte om de taalgebruikssituatie als uitgangspunt te nemen is ontleend aan enkele studies, onder andere van de hand van Richterich (1971, 1972), die in opdracht van de Raad van Europa zijn verricht.

Opzet en inhoud van het vreemde-talenonderwijs vormen binnen de Raad van Europa al enige jaren onderwerp van onderzoek

Door het Committee For Out-of-School Education and Cultural Development werd in 1971 een symposium georganiseerd met als doel de mogelijkheden te onderzoeken om het vreemde-talenonderwijs op te zetten volgens een unit-credit-systeem. Een dergelijk systeem, dat in eerste instantie bedoeld was voor het volwassenenonderwijs, zou het mogelijk maken het vreemde-talenonderwijs op Europese schaal op een vergelijkbare wijze te structureren en te ontwikkelen⁷⁾

Na afloop van het symposium werd een werkgroep ingesteld met als voorzitter Trim en als leden Van Lk, Wilkins en Richterich. Door de leden van de werkgroep werden een aantal studies gepubliceerd, waarvan we met name noemen⁸⁾ 'The Threshold Level in an European unit/credit system for modern language learning by adults', Council of Europe, 1975, van de hand van J.A. van Ek. Het drempelniveau of T-level, dat volgens Trim 'acts as a keystone in the erection of a wider unit/credit scheme covering the whole area of language learning' (Van Ek, 1975, p. 11), kan omschreven worden als 'die combinatie van kernunits welke minimaal vereist is om in de meeste alledaagse situaties in de vreemde-talengemeenschap te kunnen functioneren' (Van Ek, 1976b, p. 188). Voor het specificeren van de vereiste kernunits moeten een aantal stappen worden doorlopen. 'Op basis van een beschrijving van de communicatieve contacten waarvoor de doelgroep de vreemde taal leert, en een meer specifieke beschrijving van de taalhandelingen die de doelgroep moet stellen (mondeling/schriftelijk, receptief/ productief), van de omgeving waarin dat gebeurt, van de rollen die daarin te vervullen zijn en van de onderwerpen die daarbij aan de orde komen, wordt vastgesteld welke taalfuncties moeten worden uitgevoerd en welke algemene en specifieke noties of begrippen (bijvoorbeeld van tijd, ruimte en afstand, voedsel en kleding en het weer) uitgedrukt moeten kunnen worden. In de laatste stap op de weg naar een explicitering van de doelstellingen wordt een lijst opgesteld van de benodigde exponenten van de taal, d.w.z. van de taalmiddelen waarmee de taalleerder iedere vereiste taalfunctie kan vervullen en iedere notie kan uitdrukken' (Van Els, 1977, p. 141). De invulling van het model heeft on-

danks de mogelijkheden voor een empirische aanpak tentatief en intuïtief plaatsgevonden (Ickenroth en Nas, 1976; Van Eek, 1976c). Voor het definiëren van de taalgebruikssituaties heeft van Eek gebruik gemaakt van de al eerder genoemde studie van Richterich.

Richterich stelde voor de behoeften aan moderne vreemde talen te onderzoeken door mogelijke vreemde-taalgebruikers de kenmerken van de situaties te laten aangeven waarin ze de vreemde taal willen gebruiken. Een dergelijke aanpak biedt het grote voordeel, dat men het taalgebruik kan beschrijven op een manier die ook voor niet-taalspecialisten toegankelijk is.

Men kan zich natuurlijk afvragen of het verband tussen situatie en taal inderdaad zo nauw is en zo probleemloos vast te stellen is als Richterich impliciet suggereert (Menting, 1979). Deze vraag kan niet zonder meer positief beantwoord worden. Wel kunnen we er dit over zeggen: dat situatie en taal met elkaar verband houden is een stelling die nauwelijks zal worden aangevochten. De sterkte van dat verband is onderwerp van discussie, maar niet in die mate dat Richterichs voorstel onbruikbaar wordt (Oud-de Glas en Claessen, 1975, p.11-13). De aard van het verband is een veel problematischer kwestie. In principe lijkt het mogelijk om op basis van een situatiebeschrijving het taalgebruik in die situatie te specificeren. In de praktijk geeft dat echter grote problemen, omdat er nog betrekkelijk weinig onderzoek op dit terrein is verricht.

Richterich geeft in zijn paper een uitvoerige opsomming van allerlei kenmerken van de taalgebruikssituatie. Het model van Richterich bestaat uit een groot aantal hoofdkategorieën, categorieën en subcategorieën die van belang worden geacht voor het definiëren van de taalgebruikssituatie. Een hoofdkategorie is bijvoorbeeld 'agents' met als categorie 'identity' en met als subcategorieën 'occupation, other activities, age, place of residence, sex, civil status and name'. Alleen al om praktische redenen – de omvang van de vragenlijst moet binnen redelijke grenzen blijven en toepasbaar zijn voor een veelheid van doelgroepen⁹⁾ – was het niet mogelijk de hele lijst over te nemen. Om een verantwoorde keuze mogelijk te maken is daarom eerst gezocht naar een ordeningskader waarbinnen kenmerken van de taalgebruikssituatie geordend kunnen worden. Zo'n kader werd gevonden bij Jakobson (1960). Jakobson geeft een model van de taalgebruikssituatie, waarin hij deze beschrijft als een samenstel van verschillende componenten. Onderstaand schema geeft dit model in enigszins gewijzigde vorm weer¹⁰⁾.

Schema 3.2.1. – De componenten van de taalgebruikssituatie

	setting (omgeving)	
	topic (onderwerp)	
addresser (zender)	message (uiting)	addressee (ontvanger)
	channel (kanaal)	
	contact (psychologische relatie)	
	code (verbale konventies)	

De benamingen van de componenten spreken grotendeels voor zichzelf. Met *addresser* en *addressee* (zender respectievelijk ontvanger) worden de deelnemers aan de taalgebruikssituatie aangeduid. Tot de *setting* of omgeving behoren situatiekenmerken als tijd en plaats, terwijl deze component daarnaast kan worden opgevat als een soort restcategorie, waaronder die kenmerken van de taalgebruikssituatie kunnen worden gerangschikt die niet onder de noemer van een van de andere componenten gebracht kunnen worden. *Topic* duidt datgene aan waarop de message of konkrete taaluiting betrekking heeft. *Channel* duidt de weg aan (auditief of visueel) waarlangs de informatie-overdracht plaatsvindt. *Contact* staat voor de psychologische relaties tussen addresser en addressee. *Code* wordt door Corder (1973) omschreven als de 'set of verbal conventions', ofwel de taalregels (regels inzake zinsverband, woordkeus, uitspraak) die in een bepaalde situatie worden gehanteerd.

Wanneer men dit schema accepteert als een adequate weergave van alle relevante dimensies¹¹⁾ van de taalgebruikssituatie, is daarmee de mogelijkheid gegeven om voor elke konkrete beschrijving van een taalgebruikssituatie na te gaan in hoeverre de componenten erin aangeduid worden. De vraag welke specificaties in dit geval gekozen moeten worden, is niet gemakkelijk te beantwoorden. De keuze zou in het ideale geval gebaseerd moeten zijn op resultaten van onderzoek, waarin de precieze relatie tussen taalgebruik enerzijds en situatiekenmerken anderzijds is onderzocht en beschreven. Resultaten van dergelijke onderzoeken zijn niet in voldoende mate voorhanden om er een keuze op te baseren. In feite is de keuze van situatiekenmerken waarmee rekening is gehouden bij het opstellen van de lijst taalgebruikssituaties, voornamelijk een pragmatische keuze geweest. Leidraad daarbij waren in hoofdzaak verschillende formuleringen van doelstellingen van vreemde-talenonderwijs en de resultaten van een analyse van het begrip taalvaardigheid, terwijl niet in de laatste plaats ook de overweging een rol speelde, dat de omvang van de vragenlijst binnen redelijke grenzen moest blijven (Oud-de Glas en Claessen, 1975, p. 1-9, 34-42).

3.2.2.2 De specificatie van de componenten binnen de lijst van taalgebruikssituaties

We gaan nu per component na met welke situatiekenmerken bij de konstruktie van de items rekening is gehouden. De genoemde nummers verwijzen naar de hiervoor gegeven lijst van taalgebruikssituaties. In schema 3.2.2 is een en ander nog eens samengevat.

Schema 3.2.2. – Specificatie van de componenten van de taalgebruikssituaties

Richting		Kanaal			Setting					Topic		Contact		Teksttype				
A1	A2	B1			B2	Aktiviteits- gebied			aantal deelnemers		D1	D2	L1	E2	F1	F2	I3	I4
		B11	B12	B13		C1	C2	C3	C4	C5								
1		x			x	x			-	-	x		-		x			
2	x				x	x			-	-	x		x			x		
3	x				x	x			-	-	x			x		x		
4	x	x	x			x			x		x		x		-	-	-	-
5		x		x		x			o	o	x			-	-	-	-	-
6		x		x		x			o	o	x			-	-	-	-	-
7		x			x	x			-	-	x				-		x	
8	x	x	x			x				x	x			x		-	-	
9		x			x		x		-	-	x		-			x		
10	x	x	x			x			o	o	x		x			-		
11	x	x		x		x			x		x		x			-		
12	x	x		x		x			x		x		x			-		
13	x					x			-		x		x			x		
14	x	x	x			x			x		x		x			-	-	-
15	x	x	x			x				x			x			-	-	-
16	x	x	x			x			x				x	x		-	-	
17		x			x			x	-				x	-				x
18		x			x			x			x			-				x
19	x				x			x	-				x	-				x
20	x		x		x			x	-				x	x		-	-	-
21		x	x					x	-	o			o	-		-	-	-
22	x	x	x					x		x			x	x		-	-	-
23	x	x	x					x		x			x	x		-	-	-
24	x	x	x					x	x				x	x		-	-	-

A	Richting	A1	productief taalgebruik																	
		A2	receptief taalgebruik																	
B	Kanaal	B1	mondeling taalgebruik										B11	face-to-face						
													B12	telefoon, radio						
													B13	t v						
C	setting	B2	schriftelijk taalgebruik																	
		C1	aktiviteitsgebied vrije tijd, hobby, vakantie																	
		C2	aktiviteitsgebied werk													C4	aantal deelnemers			
		C3	aktiviteitsgebied studie en verdere ontwikkeling													C5	aantal deelnemers meer dan 2			
D	Topic	D1	niet specialistisch																	
		D2	specialistisch																	
E	Contact	E1	formeel/zakelijk																	
		E2	informeel/persoonlijk																	
F	Teksttype	F1	amusementslektuur																	
		F2	korrespondentie													-	niet van toepassing			
		F3	literaire teksten													o	niet vastgelegd in item			
		F4	teksten van beschouwende aard													x	van toepassing			

Addresser-addressee. Bij elke taalactiviteit kan worden vastgesteld of de taalgebruiker exclusief de rol van zender (nrs. 2, 3, 13, 19, 20) of van ontvanger (nrs. 1, 5, 6, 7, 9, 17, 18, 21) vervult of dat er sprake is van een combinatie van beide rollen (nrs. 4, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 22, 23, 24). Deze tweedeling korrespondeert met het onderscheid receptief en productief taalgebruik.

Setting Er is gekozen voor een indeling in drie 'domeinen' of aktivitetsgebieden, aangeduid als 'vrije tijd, hobby, vakantie' (nrs 1 t/m 8), 'werk' (nrs 9 t/m 16), 'studie en verdere ontwikkeling' (nrs 17 t/m 24). De setting wordt niet in de items zelf aangeduid, maar afzonderlijk boven de betreffende groep items vermeld.

De setting is bovendien nader gespecificeerd door voor de taalactiviteiten die betrekking hebben op mondeling taalgebruik, een globale aanduiding te geven van het aantal deelnemers, en wel twee (nrs 4, 11, 12, 14, 16, 24) of meer dan twee personen (nrs 8, 15, 22, 23).

Topic Het aantal onderwerpen waarop het taalgebruik betrekking kan hebben, is in principe onbeperkt. Hier moest volstaan worden met een globale aanduiding van groepen mogelijke onderwerpen. Gekozen is voor een indeling in specialistische (specifiek tot het vak- of studiegebied van de betrokkene behorend) en niet specialistische onderwerpen. Deze keuze is gemaakt omdat met name in het beroepsonderwijs vaak de vraag ter discussie is of in het vreemde talenonderwijs aandacht moet worden besteed aan specifieke vaktaal. De nrs 16, 17, 19, 20, 22, 23 en 24 geven situaties weer, waarin het om specialistische onderwerpen en dus om vaktaal gaat.

Message Een nadere beschrijving van de komponent message, opgevat als de verzameling konkrete taaluitingen, is in de gekozen onderzoeksopzet, waarbij de gegevens grotendeels verzameld worden via schriftelijke enquêtes, niet bruikbaar. De enige voor de ondervraagden toegankelijke methode zou zijn de konkrete taaluitingen in de beschrijving van de taalgebruikssituatie op te nemen. Bij een dergelijke aanpak zou de keuze van de taalsamples grote problemen opleveren. Een schriftelijke benadering van de ondervraagde groepen zou uiteraard niet toereikend zijn. Bovendien kan over konkrete taaluitingen alleen het oordeel gevraagd worden van die respondenten die de betreffende taal voldoende beheersen om de uitingen te begrijpen.

Channel Bij elke taalgebruikssituatie moet duidelijk zijn of de informatie-overdracht langs visuele of auditieve weg plaatsvindt. De nrs 1, 2, 3, 7, 9, 13, 17, 18, 19 en 20 hebben betrekking op schriftelijk taalgebruik, de overige op mondeling taalgebruik. Bij nr 20 is het kanaal zowel auditief als visueel. Daarnaast is, wat de gesproken taal betreft, een onderscheid gemaakt in direkt (face-to-face) contact enerzijds (nrs 4, 8, 10, 14, 15, 16, 20 t/m 24) en anderzijds contact per telefoon (nrs 11 en 12), radio (nr 6) en tv (nr 5). De vier mogelijke combinaties van kanaal (visueel, auditief) en de bij de komponenten addresser-adresseerde genoemde aanduiding van de richting (productief, receptief) worden gewoonlijk omschreven als lees-, schrijf-, luister- en spreekvaardigheid.

In de lijst taalactiviteiten komt de leesvaardigheid in de nrs 1, 7, 9, 17 en 18 aan de orde, de schrijfvaardigheid in de nrs 2, 3, 13 en 19, de luistervaardigheid in de nrs 5, 6 en 21. Nr 20 heeft betrekking op de leesvaardigheid in combinatie met de spreekvaardigheid, zij het wat dit laatste betreft niet in de gebruikelijke zin: het voorlezen van een tekst vereist wel kennis van uitspraakregels, maar

niet noodzakelijk van de andere aspecten van de taal. De spreekvaardigheid komt bovendien in combinatie met de luistervaardigheid voor in de nrs. 4, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 22, 23 en 24. Er zal namelijk betrekkelijk zelden een beroep gedaan worden op de spreekvaardigheid zonder dat er sprake is van een gespreks-situatie, waarbij ook luistervaardigheid vereist is. Een dergelijke combinatie van luister- en spreekvaardigheid wordt in het vervolg van dit verslag aangeduid als gespreksvaardigheid.

Contact. De relatie tussen de deelnemers aan de taalgebruikssituatie kan op verschillende manieren worden benoemd. Hier is gekozen voor de tweedeling: kontakten voor formeel-zakelijke en van informeel-persoonlijke aard. Bij het schriftelijk taalgebruik is dit onderscheid alleen relevant bij korrespondentie (nrs. 2, 3 en 13), wat het mondeling taalgebruik betreft alleen in gesprekssituaties (nrs. 4, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 20, 22, 23 en 24). Van kontakten van informeel-persoonlijke aard is sprake bij de nrs. 3 en 8. Bij de overige hierboven genoemde taalgebruikssituaties, die met uitzondering van de nrs. 3 en 4 in de sfeer van werk en studie liggen, is het contact van formeel-zakelijke aard.

Code. De code, het gehanteerde systeem van taalregels, wordt uitsluitend aangegeven door in elk item de taal te noemen die daarbij gebruikt wordt. De vraag inzake de taalgebruikssituaties is alleen gesteld voor Frans, Duits en Engels. Deze talen nemen in het Nederlandse onderwijs een overheersende positie in, terwijl het onderwijs in andere moderne vreemde talen nog betrekkelijk gering van omvang is. In de meer globale vragen naar de behoefte aan talenkennis komen echter ook andere talen dan Frans, Duits en Engels aan de orde.

De tot nu toe beschreven uitwerking van het model van de taalgebruikssituatie geeft de mogelijkheid verschillende typen taalgebruikssituaties systematisch en gedifferentieerd te beschrijven. Door voor elke komponent een van de mogelijke specificaties te kiezen, verkrijgt men een reeks beschrijvingen waarin de richting van de informatie-overdracht, de setting, het onderwerp, het kanaal, de aard van de relatie tussen de deelnemers en de gebruikte taal zijn aangegeven.

Het model van de taalgebruikssituatie zoals tot nu toe beschreven, biedt voor het preciseren van schriftelijk taalgebruik wat minder mogelijkheden dan voor het mondeling taalgebruik. Dit vindt zijn oorzaak hierin, dat enkele van de gemaakte onderscheidingen voor het schriftelijk taalgebruik minder of niet relevant zijn. Dat geldt bijvoorbeeld voor het aantal deelnemers aan de taalgebruikssituatie (komponent setting), terwijl de aard van het contact tussen de deelnemers (formeel/zakelijk of informeel/persoonlijk) bij het schriftelijk taalgebruik alleen voor korrespondentie van belang is. Daarom is aan de doelstellingenomschrijvingen nog een extra mogelijkheid ontleend om typen van leesvaardigheid, respectievelijk schrijfvaardigheid aan te geven (Oud-de Glas en Claessen, 1975). Dit gebeurt vaak door het soort teksten te preciseren dat geschreven respectievelijk gelezen moet kunnen worden. Er is hier gekozen voor een indeling in soorten tekst die zo nauw mogelijk aansluit bij de omschrijvingen in diverse doelstellingen.

Voor de leesvaardigheid is onderscheid gemaakt in vier soorten tekst, waarvan in de vragenlijst telkens enkele voorbeelden worden gegeven. De vier soorten zijn: amusementslektuur (1), korrespondentie en korte mededelingen van zakelijke aard (9), literaire teksten (7), teksten van beschouwende aard (17, 18). Voor de schrijfvaardigheid is alleen onderscheid gemaakt in: korrespondentie (2, 3, 13) en teksten van beschouwende aard (19).

3.3. Operationalisatie van de behoeften aan moderne vreemde talen

In de twee voorafgaande paragrafen zijn twee kernelementen uit de onderzoeksvraag – wat zijn de behoeften aan moderne vreemde talen - onder de loupe genomen.

In paragraaf 3.1.2. zijn aan het begrip behoefte twee betekenisdimensies onderscheiden die in dit onderzoek aandacht zullen krijgen: behoefte is datgene wat binnen een sociale kontekst nodig is, i.c. datgene wat aan moderne vreemde talen wordt gebruikt, en behoefte is datgene wat ontbreekt, i.c. de discrepantie tussen de vreemde-talenkennis die nodig is en die men heeft.

In paragraaf 3.2. is uiteengezet hoe voor dit onderzoek de gebruiksmogelijkheden van de moderne vreemde talen zijn omschreven in een reeks van 24 taalgebruikssituaties. Rest ons nog aan te geven op welke wijze in dit onderzoek de behoeften aan moderne vreemde talen gemeten zijn.

In overeenstemming met wat in het voorafgaande gezegd is over de beide betekenisdimensies van het begrip behoefte, worden in dit onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen het gebruik van moderne vreemde talen en de tekorten in talenkennis onderzocht.

Het gebruik van moderne vreemde talen

Aan de hierna nog te noemen categorieën van mogelijke vreemde-talengebruikers is gevraagd voor elk van de 24 taalgebruikssituaties, die tezamen het gebruik beschrijven dat een Nederlander kan maken van zijn vreemde-talenkennis, aan te geven hoe vaak die situatie in zijn of haar geval voorkomt. De frekwentie van elke situatie kon worden aangegeven door een van de volgende antwoordmogelijkheden aan te kruisen:

- nooit
- eens per twee of drie jaar
- eens of enkele malen per jaar
- een tot drie keer per maand
- eens per week of meer.

Aan de hand van de antwoorden kan men nagaan, hoe groot in elke taalgebruikssituatie de groep is die met Frans, Duits of Engels te maken heeft, welke taalgebruikssituaties vaker of minder vaak voorkomen en wat het aandeel is van de ver-

schillende vaardigheden — lees-, schrijf-, spreek- en luistervaardigheid — in het totale taalgebruik. Op deze manier krijgen we dus een beeld van datgene wat nodig is aan vreemde talen, dat wil zeggen wat aan vreemde talen wordt gebruikt.

Tekorten in talenkennis

Om de tekorten in talenkennis op te sporen, dat wil zeggen de discrepantie tussen de vreemde-talenkennis die nodig is en die men heeft, is eerst een tussenstap nodig. Daarvoor moeten we nl. weten in hoeverre men het Frans, Duits en Engels beheerst. Er is daarom gevraagd bij de 24 taalgebruikssituaties niet alleen aan te geven hoe vaak elke situatie voorkomt, maar ook of men, afgezien van het feit of een situatie nu wel of niet voorkomt, het Frans, Duits en Engels voldoende beheerst om zich in die situatie te kunnen redden. Het antwoord op deze vraag kon worden gegeven door voor elke situatie een van de volgende antwoordmogelijkheden aan te kruisen:

1. kan ik zonder veel moeite
2. kan ik met erg veel moeite
3. kan ik niet.

Op deze manier krijgen we dus een beeld van de taalbeheersing van de onder-vraagde, althans van zijn of haar eigen oordeel daarover¹²).

Daarmee is echter de vraag wat de tekorten in talenkennis zijn, nog niet beantwoord. Het is immers niet realistisch om bij elke situatie die iemand zegt niet aan te kunnen, van een tekort te spreken. Wanneer bijvoorbeeld een ex-hts'er zegt dat hij niet in staat is om deel te nemen aan een vergadering waar Frans wordt gesproken, hoeft dat nog niet te wijzen op een tekort in zijn talenkennis: alleen wanneer van hem geeist wordt dat hij dat kan, dus wanneer hij wel eens in zo'n situatie terecht komt, is er sprake van een reeel tekort. In overeenstemming daarmee kiezen we in dit onderzoek voor de volgende definitie van tekort: er is sprake van een tekort in de taalbeheersing ten aanzien van een bepaalde situatie, wanneer een respondent aangeeft 1. dat die situatie in zijn of haar geval wel eens voorkomt en 2. dat hij of zij die situatie niet of alleen met de grootste moeite aan kan.

In de door ons gehanteerde definitie van behoefte aan moderne vreemde talen valt sterk de nadruk op moderne vreemde talen als kommunikatiemiddel. Naast behoeften aan moderne vreemde talen in de zin van kommunikatieve vaardigheden is door Van Els bij verschillende gelegenheden (Van Els, 1976a; Van Els, 1976b; Bongaerts en Van Els, 1979) opgemerkt dat er ook behoeften zijn die niet, hoogstens zeer indirect, verbonden zijn met vaardigheden in een vreemde taal, zoals het logisch leren denken, het verwerven van een bepaalde intellectuele discipline. Dit type behoeften blijft in ons onderzoek buiten beschouwing om argumenten van inhoudelijke en onderzoeks-technische aard.

In hoofdstuk 1 en 2 heeft al een afbakening van het probleemveld plaats gevonden. Het van kracht worden van de WVO gaf de al van vroeger daterende discussie over de plaats van de moderne vreemde talen in het onderwijs nieuw elan. In deze discussies werden door de participanten steeds argumenten gebezigd die op enigerlei wijze verband hielden met de door hen gepercipieerde behoeften aan moderne vreemde talen in maatschappelijke sectoren als onderwijs, bedrijfsleven, overheid. Er werd dus een relatie gelegd tussen de maatschappelijke betekenis van een taal en de positie die de betreffende taal in het onderwijsbestel zou moeten innemen. Deze discussie resulteerde in studies naar de behoeften aan moderne vreemde talen in het wetenschappelijk onderwijs en onderzoek, in het bedrijfsleven en binnen overheidsinstellingen. Een onderzoek waarbij de behoeften aan moderne vreemde talen bij leerlingen en oud-leerlingen het object vormden, ontbrak tot nu toe.

Uit de categorieën van de genoemde doelgroepen, i.c. leerlingen en oud-leerlingen, kan worden opgemaakt dat de institutie onderwijs centraal staat. De respondenten die aan dit onderzoek deelnemen, hebben als gemeenschappelijk kenmerk dat ze geledingen vertegenwoordigen van bepaalde schooltypen. De keuze van het onderwijs en daarbinnen van schooltypen als invalshoek berust op verschillende overwegingen.

- In onderwijskringen verwacht men van het behoeftenonderzoek informatie die toegesneden is op bepaalde schooltypen. Docenten, directies, dekanen worden gekonfronteerd met vragen als welke moderne vreemde talen moeten er worden gegeven, welke omvang moet dit vreemde-talenonderwijs hebben, moet dit talenaanbod identiek zijn voor alle schoolsoorten? Beantwoording van deze vragen in algemene termen is niet of nauwelijks zinvol. Wat men verwacht zijn antwoorden, toegespitst op bepaalde schooltypen.
- Scholing in het gebruik van de moderne vreemde talen komt grotendeels voor rekening van het onderwijs. Het ligt voor de hand in een onderzoek naar taalbehoeften niet alleen aandacht te besteden aan de vraagzijde, maar ook de aanbodzijde.
- Een andere overweging om aan te sluiten bij de institutie onderwijs is gelegen in het feit dat op deze wijze relatief eenvoudig een zekere mate van homogeniteit onder de respondenten kan worden bereikt. Alle respondenten zijn afkomstig van bepaalde schooltypen. De diversiteit aan beroepsmogelijkheden waartoe eenzelfde schooltype toegang kan verlenen, leidt anderszins weer tot een zekere mate van heterogeniteit onder de respondenten.

Tot nu toe is steeds gesproken van een benadering vanuit het onderwijs. Wanneer men zicht wil krijgen op de behoeften aan vreemde-talen is het aan te bevelen bij verschillende groepen van betrokkenen binnen een schooltype informatie te verzamelen. Om een brede basis aan de onderzoeksresultaten te geven zijn zowel leerlingen als oud-leerlingen benaderd.

De positie van de leerlingen behoeft wellicht uitleg. Het is denkbaar dat een gedeeltelijke verklaring voor de problemen die rond het vreemde-talenonderwijs zijn gerezen sinds de Mammoetwet, kan worden gevonden bij de leerlingen zelf. Tekorten in de kennis van vreemde talen berusten mogelijk op een onnauwkeurig of zelfs vertekend beeld bij de leerlingen aangaande de relevantie van vreemde-talenkennis. Een benadering van leerlingen kan leren of er sprake is van een realistisch verwachtingspatroon ten aanzien van het gebruik van de moderne vreemde talen.

De positie van de oud-leerlingen als respondentgroep is evident. Na het behalen van het eindexamen hebben de oud-leerlingen zowel binnen als buiten hun beroepssituatie ervaring opgedaan met het gebruik van moderne vreemde talen. Deze ervaringen zijn niet alleen voor het toenmalige, maar ook voor het huidige onderwijs van groot belang: oud-leerlingen, eens de doelgroep van het onderwijs, kunnen namelijk op basis van hun wederwaardigheden laten zien of de leef- en werksituatie waarop het onderwijs van nu anticipeert, reëel is. In dit onderzoek wordt aan de oud-leerlingen een sleutelpositie toegekend. Aan hun ervaringen wordt getoetst of de leerlingen een reëel beeld hebben van de behoeften aan moderne vreemde talen na het eindexamen.

Na deze toelichting op de keuze van de institutie onderwijs als ingang voor dit onderzoek is het mogelijk de algemene vraagstelling te specificeren. De kardinale vraag naar de behoeften aan moderne vreemde talen is in de vorige paragraaf uitgewerkt in een lijst van taalgebruikssituaties, die beoordeeld worden naar de frekwentie van voorkomen en het beheersingsniveau.

De leerlingen is gevraagd op basis van hun verwachtingen aan te geven met welke frekwentie de verschillende taalgebruikssituaties na het eindexamen zullen voorkomen en wat hun huidige beheersingsniveau is. Voor de oud-leerlingen is hetzelfde gevraagd, maar nu op basis van hun ervaringen na het eindexamen.

De centrale vraag voor dit onderzoek kan als volgt omschreven worden:

A: *met welke taalgebruikssituaties voor Frans, Duits en Engels verwachten de leerlingen na hun eindexamen geconfronteerd te worden en achten zij zich hiervoor voldoende toegerust?* Mutatis mutandis wordt bij de oud-leerlingen gevraagd naar ervaringen.

Deze hoofdvraag van het onderzoek is vervolgens uiteengelegd in een viertal subvragen:

- a1: *hoe groot of hoe klein is de groep (oud-) leerlingen die met een of meer taalgebruikssituaties in aanraking komt?*
- a2: *met welke frekwentie komen de (oud-)leerlingen in aanraking met de taalgebruikssituaties?*
- a3: *met welk soort of type taalgebruik komen de (oud-)leerlingen in aanraking?*
- a4: *welke tekorten in talenkennis hebben de (oud-)leerlingen.*

Met deze hoofdvraag is de vraagstelling van het onderzoek nog niet uitputtend beschreven. Omdat in dit onderzoek wordt uitgegaan van verschillende categorieën van respondenten is het noodzakelijk achtergrondinformatie te verzamelen over de respondenten. Voor de leerlingen en de oud-leerlingen betekent dit dat gevraagd moet worden naar persoonskenmerken die van belang mogen worden geacht voor de behoeften aan moderne vreemde talen zoals geslacht, woonplaats, leeftijd.

Behoeften aan moderne vreemde talen worden in zekere zin 'gekweekt', ontwikkeld. Een belangrijke bijdrage hieraan wordt geleverd door het onderwijs. Voor de interpretatie van de gevonden behoeften is het daarom noodzakelijk bekend te zijn met de schoolloopbaan van de (oud-)leerlingen.

Conditio sine qua non voor kennis en gebruik van moderne vreemde talen is vreemde-talenonderwijs. Aanwezigheid en omvang van het vreemde-talenonderwijs zijn vragen die niet mogen ontbreken. Ook is de respondenten gevraagd naar hun oordeel over het genoten onderwijs.

Het beeld dat de leerlingen van hun behoeften aan moderne vreemde talen in de toekomst hebben, zal naar men mag aannemen, gekleurd worden door hun verwachtingen ten aanzien van de werksituatie waarin ze terecht zullen komen. Daarom is gevraagd naar de toekomstige (leerlingen), respectievelijk huidige (oud-leerlingen) werksituatie en het belang van vreemde talen binnen deze beroepscontext.

Het voorafgaande rekapitulerend, kunnen de vragen waarop dit onderzoek mede een antwoord moet geven als volgt worden omschreven.

- B *welke zijn de persoonskenmerken van de (oud-)leerlingen zoals geslacht, leeftijd, milieu en woonplaats?*
- C *langs welke wegen is de schoolloopbaan van de (oud-)leerlingen verlopen?*
- D *welke toekomstplannen hebben de leerlingen na het behalen van het eindexamen, c.q. welke zijn de kenmerken van de huidige werksituatie van de oud-leerlingen en welke rol speelt vreemde-talenkennis in de huidige situatie van de oud-leerlingen?*
- E *in welke mate hebben de (oud-)leerlingen talenonderwijs gehad en hoe luidt hun oordeel hierover?*

De voorafgaande vragen resulteren in een beschrijving van de respondenten naar persoonskenmerken, schoolloopbaan, genoten talenonderwijs en (latere) werksituatie. Deze beschrijving vormt het kader waarbinnen antwoorden op de vragen naar de omvang, de frekwentie, het type taalgebruik en de tekorten in talenkennis gesitueerd worden. Deze relatie vormt het laatste onderdeel van de vraagstelling van het onderzoek.

- F *is er sprake van een systematische samenhang tussen de variabelen die betrekking hebben op de taalgebruikssituaties en de variabelen persoonskenmerken, onderwijsloopbaan, talenonderwijs en (latere) werksituatie?*

Uit de vraagstelling die ten grondslag ligt aan dit onderzoek moge duidelijk zijn geworden, dat de aard van dit onderzoek primair beschrijvend is. Doel van het onderzoek is om in een situatie waarin het vreemde-talenonderwijs zelf onder druk staat, waarin een brede maatschappelijke discussie gevoerd wordt over de betekenis van de verschillende talen en waarin beleidsinstanties voor de opgave staan het vreemde-talenonderwijs te herstrukturieren, zo nauwkeurig mogelijk uitspraken te doen over de mate waarin behoeften aan moderne vreemde talen voorkomen, over de spreiding ervan naar schooltypen en onderwijssectoren, over typerende verschijningsvormen ervan (Becker, 1974, p. 93). Een dergelijke studie waarin zo nuchter en zakelijk mogelijk de balans wordt opgemaakt van enerzijds het aanbod aan talenonderwijs en anderzijds de maatschappelijke vraag naar talenkennis, kan van hoge informatieve waarde zijn voor hen die zich een oordeel willen vormen over de huidige situatie. Dergelijke descriptieve studies (De Groot, 1971, p. 319 e.v.) die ondanks de vergroting van het volume van de Nederlandse onderwijsresearch in de afgelopen jaren nog schaars zijn, kunnen bovendien een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de onderwijswetenschappen en aan het tot stand komen van een beter onderwijsbeleid.

3.5 De keuze van schooltypen, onderzoekspopulaties en steekproeven

De eerder beschreven opzet waarbij gegevens uit het leerlingenonderzoek worden gerelateerd aan antwoorden van de oud-leerlingen, is in principe toepasbaar op elk schooltype. De diversiteit aan schoolsoorten die het Nederlandse onderwijs kenmerkt, maakt het vrijwel uitgesloten alle varianten in één onderzoek te bestrijken.

Bij de selectie van schooltypen is uitgegaan van het volgende:

- Vertegenwoordiging van schooltypen uit het avo, lbo, mbo en hbo
- Spreiding naar het aanbod aan talenonderwijs: wat de aanwezigheid van het vreemde talenonderwijs betreft kan grofweg een indeling worden gemaakt naar onderwijstypen waar geen of zeer minimaal vreemde talen worden gegeven, onderwijstypen waar vreemde talen een bescheiden plaats in het leerplan innemen en onderwijstypen waar de moderne vreemde talen tot de kern van het leerplan behoren. Omdat de behoeften aan moderne vreemde talen niet noodzakelijk gebonden zijn aan de aanwezigheid van vreemde talenonderwijs, zijn uit elke categorie schooltypen opgenomen
- Omvang en interne homogeniteit van de schooltypen: alleen die schoolsoorten zijn in het onderzoek betrokken die wat omvang betreft een enigszins relevante proportie van de totale Nederlandse leerlingenpopulatie bevatten. Voorts moet het onderwijs binnen de scholen die voor een bepaald schooltype zijn gekozen, enigermate homogeen zijn. Hiermee wordt bedoeld dat er een zekere vergelijkbaarheid moet zijn in het leerplan van de scholen die tot hetzelfde schooltype gerekend worden.

- Continuïteit van onderwijstype deze overweging houdt in dat schooltypen die op verschillende niveaus van het beroepsonderwijs voorkomen (bijvoorbeeld lts, mts en hts) de voorkeur genieten
- Vertegenwoordiging van zoveel mogelijk onderwijssectoren
- Een laatste en min of meer vanzelfsprekende overweging was de aanwezigheid en beschikbaarheid van oud-leerlingen Experimentele opleidingen en scholen waarvan de oud-leerlingen moeilijk benaderd konden worden, bijvoorbeeld nautisch onderwijs, bleven buiten beschouwing

Deze overwegingen resulteerden in de keuze van zestien schooltypen voor dag-onderwijs mavo, havo, vwo, lts, mts, hts, leao, meao, heao, lhno, mhno (inas), hhno (N-opleidingen), klos, pa, mspo (middelbare opleiding voor sociale arbeid) en hspo (sociale akademie) Binnen het huishoud- en nijverheidsonderwijs en het sociaal pedagogisch onderwijs was het nodig een aanvullende keuze te maken Hierbij is vooral gelet op het aanwezige aantal scholen en leerlingen per schooltype

Per schooltype zijn twee geledingen benaderd leerlingen en oud-leerlingen Voor de leerlingen is de keuze gevallen op de leerlingen in het laatste leerjaar, de examinandi deze leerlingen hebben een maximale onderwijs- en stageervaring Bovendien mag men aannemen dat de genichtheid op de toekomstige beroeps- of studiesituatie bij deze kategorie het grootst is Bij de steekproeftrekking is gekozen voor een disproportionele steekproef Een proportionele steekproef waarbij elk schooltype wordt gerepresenteerd overeenkomstig het aantal leerlingen of scholen in de totale populatie, zou betekend hebben dat bepaalde schooltypen niet of nauwelijks aan bod zouden komen Hoewel de leerlingen van de afzonderlijke schooltypen als analyse-eenheid fungeren, was het niet mogelijk de leerlingen ook direkt als steekprofeenheid te nemen Idealiter zou per schooltype het gewenste aantal leerlingen geselecteerd moeten worden uit een lijst waarop alle examenleerlingen voor alle scholen van dat schooltype in Nederland voorkomen Bij ontstentenis van een dergelijke lijst zijn in eerste instantie niet de leerlingen maar de scholen als steekprofeenheid genomen Per schooltype zijn op basis van toeval tien scholen geselecteerd waarvan steeds één examenklas aan het onderzoek deelnam Een groter aantal scholen was uit financiële overwegingen niet mogelijk

De oud-leerlingen zijn verdeeld in twee groepen een kohort dat omstreeks 1960 is afgestudeerd en een kohort dat het eindexamen omstreeks 1970 heeft afgelegd Op deze wijze is geprobeerd enige spreiding in funktieniveau en loopbaanontwikkeling te verkrijgen Als jongste jaargang is gekozen voor omstreeks 1970 om konfrontatie met bijvoorbeeld militaire dienst, aanvangswerkloosheid, eerste baanmoeilijkheden uit de weg te gaan Beide kohorten zijn niet voor alle schooltypen beschikbaar Havo, leao, meao en heao zijn van recentere datum Voor deze schoolsoorten is de benadering beperkt gebleven tot de groep 'langst afgestu

deerden' Bij mavo en vwo deed zich het probleem voor dat omstreeks 1960 (mavo en vwo) en omstreeks 1970 (vwo) deze schooltypen niet voorkwamen in hun huidige konstellatie. Als remplaçanten zijn de oud-leerlingen benaderd van het vroegere mulo (omstreeks 1960) en vwo-oude-stijl (omstreeks 1960 en omstreeks 1970) Evenals in het leerlingenonderzoek is ook voor de oud-leerlingen een disproportionele steekproef getrokken, waarbij alle schooltypen in principe met eenzelfde aantal scholen zijn vertegenwoordigd Voor het verzamelen van de adressen van de oud-leerlingen zijn in december 1975 per schooltype maximaal 15 scholen aangeschreven met het verzoek de toenmalige adressen van de eind-examengeneratie 1970 en 1960 ter beschikking te stellen Deze adressen zijn vervolgens op hun juistheid anno 1975 getoetst met behulp van de gegevens uit het bevolkingsregister van de betreffende gemeenten In veel gevallen waren de oud-leerlingen inmiddels verhuisd In dat geval moest de nieuwe woongemeente worden aangeschreven enz

3.6 Het onderzoeksinstrument en de resultaten van het veldwerk

Voor de benadering van de respondenten is gebruik gemaakt van de ervaringen bij een al eerder uitgevoerd onderzoek naar de moderne vreemde talen in de examenpakketten van avo-leerlingen In dit onderzoek werden leerlingen en scholen schriftelijk ondervraagd over een verwante problematiek De resultaten hiervan waren positief Op basis hiervan werd besloten ook in dit onderzoek gebruik te maken van schriftelijke enquêtes

De ontwikkeling van de enquêtes is in drie fasen verlopen het samenstellen van een voorlopige lijst van onderwerpen of itempool, het ontwikkelen van een prototype en het bijstellen van dit eerste ontwerp tot het definitieve instrument Aan de hand van de onderzoeksvragen is een lijst van onderwerpen opgesteld waarmee in grote lijnen de structuur van de vragenlijst was bepaald Om te voorkomen dat relevante probleemaspekten over het hoofd zouden worden gezien, werd tegelijkertijd een inhoudsanalyse gemaakt van vragenlijsten en interviews die in binnen- en buitenland waren gebruikt voor onderzoek naar de behoeften aan vreemde talen

Op basis van de al eerder genoemde itempool werd vervolgens voor de leerlingen en de oud-leerlingen een eerste vragenlijst ontwikkeld Voor een aantal onderwerpen bijvoorbeeld milieu, opleidingsniveau kon hierbij gebruik worden gemaakt van gestandaardiseerde vraagvormen.

Deze voorlopige versies werden op beperkte schaal getest in proefenquêtes Het bleek dat de vragenlijst voor leerlingen en oud-leerlingen niet zonder meer bruikbaar was voor alle schooltypen Voor leerlingen en oud-leerlingen van het lbo zijn na overleg met enkele lbo-docenten de vragenschema's enigszins aangepast Het uiteindelijk resultaat van alle proefonderzoeken en overleg was een viertal vragenlijsten een vragenlijst voor leerlingen van avo, mbo en hbo en een aange-

paste versie hiervan voor lbo-leerlingen, een vragenformulier voor oud-leerlingen van avo, mbo en hbo en een variant hiervan voor oud-leerlingen van het lbo. Tussen deze vragenlijsten bestond een grote mate van overeenkomst.

In december 1975 werd een begin gemaakt met het veldwerk van het leerlingenonderzoek. De vragenlijst werd op de ruim 150 scholen geïntroduceerd door daarvoor opgeleide instructeurs, die tevens zorg droegen voor de afname en het retourneren naar het ITS. Over de gehele linie bleek de bereidheid van de scholen tot medewerking zeer groot: meer dan 90 procent werkte aan het onderzoek mee.¹³⁾ Een beperkt aantal scholen liet verstek gaan wegens 'overbelasting', 'proefwerken'. Enkele scholen verkeerden in de opbouwfase en hadden nog geen examenklas. Voor het mspo deed zich de komplikatie voor dat deze opleiding veelal parttime is, waardoor inpassing van het onderzoek in het onderwijsprogramma extra problemen opleverde. De medewerking van 143 scholen leidde er toe dat in totaal 3 040 examenleerlingen konden worden geïnterviewd.

De basis voor het veldwerk van het onderzoek onder oud-leerlingen werd gevormd door de van de scholen verkregen adressen van oud-leerlingen die omstreeks 1960 en 1970 eindexamen hadden afgelegd. Voor nogal wat scholen (ongeveer 15 procent) bleek het een onmogelijke opgave de adressen van hun oud-leerlingen die omstreeks 1960 en 1970 eindexamen hadden afgelegd, beschikbaar te stellen.¹⁴⁾ Principiele weigeringen van de kant van de scholen werden niet ontvangen. De problemen waren meer van praktische aard: soms waren de gegevens uit 1960 niet meer beschikbaar, soms ontbraken de betreffende eindexamengeneraties of was juist een nieuw administratiesysteem ingevoerd waarin de gevraagde adressen niet meer waren opgenomen, sommige scholen waren pas recent opgericht of waren net een fusie met andere scholen (mspo) aangegaan. Per schooltype was gerekend op het verkrijgen van 300 resp. 150 adressen van oud-leerlingen per generatie. Dit streefgetal werd lang niet overal gehaald, met name niet op mavo, lts, mts, hts, lhno, mhno, hhno en mspo.

Na het verkrijgen en aktualiseren van de adressen werden in het voorjaar van 1976 in totaal 2 654 enquêtes verstuurd. De response op de verstuurde vragenlijst mag redelijk worden genoemd, vooral wanneer men bedenkt dat ondanks alle voorzorg nog ruim 200 vragenformulieren onbestelbaar bleken. Wanneer dit aantal in mindering wordt gevraagd op de verzonden enquêtes bedraagt het percentage response over alle schooltypen heen ongeveer 75 procent. De schooltypen lts en mspo blijven bij dit percentage aanzienlijk achter.

Voor de beschrijving van de onderzoeksresultaten in dit rapport wordt meestal gebruik gemaakt van proporties of percentages. De percentages die gevonden worden in de voor de afzonderlijke schooltypen getrokken steekproeven, mogen niet zonder meer gegeneraliseerd worden. Men dient rekening te houden met bepaalde schattingsmarges. De grootte van deze marges is bij enkelvoudige, aselekte steekproeven afhankelijk van de hoogte van het gevonden percentage en de om-

vang van de steekproeven In ons geval is echter zowel bij het leerlingenonderzoek als bij het oud-leerlingenonderzoek sprake van cluster-sampling oftewel trossteekproeven de steekproeftrekking heeft in twee trappen plaatsgevonden eerst zijn scholen benaderd en daarbinnen leerlingen (dezelfde generatie) en oud-leerlingen (verschillende generaties)

Voor het berekenen van percentages maar ook van andere parameters – en de daarbij behorende betrouwbaarheidsmarges kan men zich bedienen van de formules voor trossteekproeven (bijvoorbeeld Moors en Mulwijk, 1975) In de praktijk wordt evenwel vaak gebruik gemaakt van de veel gemakkelijker te hanteren statistiek voor enkelvoudige, aselekte steekproeven (EAS) Ook in het onderhavige geval is dit gebeurd Aangetoond (De Graauw en Hutjes, 1979a) kan worden dat het mogelijk is de betrouwbaarheidsmarges voor een trossteekproef te schatten met EAS-statistiek wanneer de daarvoor geldende formules worden uitgebreid met een faktor waarin voor het 'troseffekt' wordt gecorrigeerd In aansluiting op de norm voor een middelgroot effect van Cohen (1969) en Cohen en Cohen (1975) hebben we voor het leerlingenonderzoek per schooltype met een zekerheid van 95 procent de betrouwbaarheidsmarges voor diverse pq-verdelingen berekend We zijn daarbij van de – o i plausibele – veronderstelling uitgegaan dat het onderzoeken in één eindexamenklas per school niet tot vertekening heeft geleid Over alle schooltypen heen variëren¹⁵⁾ de betrouwbaarheidsmarges van ongeveer 4 procent (pq-verdeling 05/95) tot ongeveer 9 procent (pq-verdeling 50/50)

Deze schattingsprocedure voor het berekenen van betrouwbaarheidsmarges is in principe ook toepasbaar op de resultaten van het oud-leerlingenonderzoek In de praktijk bleek het evenwel onuitvoerbaar Het voornaamste struikelblok wordt hierbij gevormd door de heterogeniteit aan populaties er is een groep oud-leerlingen die omstreeks 1960 is afgestudeerd en een groep oud-leerlingen die omstreeks 1970 het eindexamen heeft afgelegd Door de scholen die adressen van hun oud-leerlingen ter beschikking stelden, is meestal niet aangegeven over welke generatie (bijvoorbeeld 1961, 1960 of 1959¹⁶⁾) het nu in concreto gaat, zodat het niet goed mogelijk is nauwkeurige uitspraken te doen over betrouwbaarheidsmarges Desondanks kunnen we toch wel iets zeggen over het effect van de cluster-sampling bij het onderzoek onder de oud-leerlingen Het troseffekt is vermoedelijk bij de oud-leerlingen op de meeste variabelen kleiner dan bij de leerlingen de variantie in het gebruik van moderne vreemde talen zal een aantal jaren ná het eindexamen voor een geringer percentage door schoolverschillen (binnen een schooltype) verklaard worden dan ten tijde van het eindexamen (de verschillen in individuele ontwikkeling ná de school zullen de totale variantie vergroten, zodat het percentage dat op rekening van de school komt, zal afnemen) Het gevolg hiervan is dat de korrektiefaktor en daardoor de betrouwbaarheidsmarges kleiner zullen zijn dan bij de leerlingen Dit proces wordt nog versterkt doordat de trosgrootte kleiner wordt

In de voorafgaande paragrafen van dit hoofdstuk is een groot aantal variabelen ter sprake geweest. Voor het ordenen van de variabelen is het nodig terug te keren naar de vraagstelling van het onderzoek. Wanneer deze vraagstelling wordt toegespitst op de situatie van de oud-leerlingen, moet antwoord worden verkregen op de volgende hoofdvraag: wat zijn de behoeften aan moderne talen van oud-leerlingen, mede gelet op de persoonskenmerken van de gebruikers, hun opleiding en hun werksituatie? In deze omschrijving kunnen drie soorten van variabelen worden onderkend: er wordt gesproken over behoeften aan moderne vreemde talen, het gaat om oud-leerlingen en er moet rekening worden gehouden met persoonskenmerken, opleiding en werksituatie van de oud-leerlingen. Dit onderscheid in variabelen die de kern van de vraagstelling vormen (taalbehoeften), variabelen die aangeven om welke respondentgroep het gaat (oud-leerlingen) en variabelen die kunnen bijdragen tot een beter begrip van de taalbehoeften (persoonskenmerken, opleiding en werksituatie van de oud-leerlingen) komt overeen met een indeling die in sociaal-wetenschappelijk onderzoek vaker wordt aangetroffen, nl. afhankelijke variabelen, groepindelingsvariabele(n) en onafhankelijke variabelen.

In dit onderzoek worden tot de afhankelijke variabelen gerekend de gegevens die ontleend zijn aan de vragen over de taalgebruikssituaties, m.a.w.

- het al dan niet met een of meer taalgebruikssituaties in aanraking komen
- de frekwentie van het taalgebruik
- het type taalgebruik en
- de tekorten in talenkennis

De verschillen die tussen de respondenten worden aangetroffen op de afhankelijke variabelen, roepen natuurlijk allerlei vragen op: bestaat er wellicht verband met het opleidingsniveau van de respondenten? het soort werk dat verricht wordt? het milieu van herkomst? de arbeidssector van de huidige werkkring? de schoolloopbaan? enz. In al deze vragen worden variabelen genoemd die verschillen tussen de respondenten op de afhankelijke variabelen kunnen verklaren. Dergelijke variabelen noemt men onafhankelijke variabelen. Zij vormen de achtergrond waartegen verschillen op de afhankelijke variabelen relief en betekenis krijgen. De onafhankelijke variabelen in dit onderzoek vallen uiteen in vier groepen van kenmerken:

- kenmerken die eigen zijn aan de persoon zoals leeftijd, geslacht, woonplaats
- kenmerken die verband houden met de schoolloopbaan zoals keuze van schooltypen, behaalde diploma's
- kenmerken van de huidige of toekomstige werksituatie zoals arbeidssector en aard van de werkzaamheden
- kenmerken die betrekking hebben op ervaringen met vreemde-talenonderwijs, zoals aantal jaren onderwijs, het oordeel over het genoten talenonderwijs e.d.

De groepsindingsvariabele of klassifikatievariabele omvat twee aspecten er wordt aangegeven welke groep – leerlingen of oud-leerlingen als respondent van de enquête heeft gefungeerd en tot welk schooltype ze worden gerekend. In de verdere rapportering zal deze indeling naar respondentgroepen en daarbinnen naar schooltypen steeds terugkeren. Deze indeling heeft het stramien gevormd voor de steekproeftrekking, de konstruktie van de vragenlijsten en de analyse procedure.

In de analyse en de rapportage ligt de nadruk op het vergelijken van de resultaten per schooltype, met andere woorden welke verschillen komen er voor binnen respondenten van mavo, havo, vwo, lts, mts, leao etc. De specifieke aandacht voor de resultaten per schooltype berust op twee overwegingen: de eerste is van steekproeftechnische aard. Per schooltype is een apart sample getrokken volgens dezelfde richtlijnen zodat er geen sprake is van een evenredige verdeling van de leerlingen per schooltype. Een tweede reden is de eigen identiteit van de schooltypen. Men mag gevoeglijk aannemen dat kennis en gebruik der moderne vreemde talen voor het economisch, technisch, sociaal-pedagogisch onderwijs een eigen patroon vertonen. Uit oogpunt van leesbaarheid worden de resultaten van leerlingen en oud-leerlingen zoveel mogelijk gekombineerd gepresenteerd. In aansluiting op de indeling die in het begin van deze paragraaf is gemaakt, zijn onafhankelijke en afhankelijke variabelen apart en suksessievelijk geanalyseerd. Dit betekent dat eerst wordt ingegaan op de persoonskenmerken van de respondenten, gevolgd door de kenmerken van opleiding, de werksituatie en het genoten talenonderwijs. Vervolgens vindt analyse plaats van de vragen die handelen over de taalgebruikssituaties. Deze werkwijze heeft twee voordelen. Enerzijds wordt de indeling in variabelen gevolgd, anderzijds ontstaan op deze wijze goede mogelijkheden voor het samentrekken van de vele gegevens. Voor het terugbrengen van het groot aantal variabelen tot een meer beperkte reeks – men spreekt ook wel van typologiekonstruktie – zijn diverse mogelijkheden benut. Toelichting op deze bewerkingen kan gevonden worden in de betreffende paragrafen.

3.8 Samenvatting

Dit hoofdstuk beschrijft de opzet van het onderzoek. Doel van het onderzoek is zicht te krijgen op de behoeften aan moderne vreemde talen onder leerlingen en oud-leerlingen van zestien verschillende schooltypen uit het voortgezet onderwijs.

Analyse van het begrip behoeften leverde een tweetal relevante dimensies op: behoefte is datgene wat men nodig heeft en datgene wat men mist. Beide aspecten zijn vervolgens uitgewerkt voor het terrein van de moderne vreemde talen. Wat men nodig heeft aan moderne vreemde talen is gepeild door na te gaan in welke 'taalgebruikssituaties' men met moderne vreemde talen in aanraking komt, het

tekort aan moderne vreemde talen is vastgesteld door te onderzoeken of de talenkennis toereikend is om zich in de onderscheiden taalgebruikssituaties te redden. De gedachte om wat men nodig heeft aan talenkennis te peilen door de respondenten te konfronteren met situaties die bepaalde vormen en niveaus van taalgebruik karakteriseren, is met name gebaseerd op enkele studies van Richters. Het theoretisch kader voor het opstellen van de lijst van taalgebruikssituaties is ontleend aan Jakobson.

Voor de operationalisatie van behoeften aan moderne vreemde talen is een lijst van 24 taalgebruikssituaties opgesteld. De respondenten in het onderzoek is gevraagd aan te geven hoe vaak de betreffende situatie in hun geval voorkomt en of hun beschikbare talenkennis daarvoor toereikend is.

Aan het onderzoek is deelgenomen door leerlingen en oud-leerlingen van zestien schooltypen, behorend tot het algemeen voortgezet onderwijs (mavo, havo, vwo), het technisch onderwijs (lts, mts, hts), het economisch-administratief onderwijs (leao, meao, heao), het huishoud- en nijverheidsonderwijs (lhno, mhno, hhno), de docentenopleidingen (klos en pa) en het sociaal-pedagogisch onderwijs (mspo en hspo). Bij de keuze van schooltypen is onder meer rekening gehouden met spreiding naar onderwijssectoren, naar onderwijsniveau en naar de omvang van het vreemde-talenonderwijs.

In het leerlingenonderzoek zijn uitsluitend leerlingen uit het hoogste leerjaar vertegenwoordigd. In totaal zijn 3 040 leerlingen via een schriftelijke vragenlijst benaderd. Deze leerlingen zijn afkomstig van 143 verschillende scholen, waarbij per schooltype maximaal 10 scholen in het onderzoek zijn betrokken. De uitval onder de scholen bedroeg minder dan 10 procent.

Voor het onderzoek onder oud-leerlingen zijn per schooltype 15 scholen aangeschreven om adressen beschikbaar te stellen van oud-leerlingen die omstreeks 1960 en 1970 hun eindexamen hadden afgelegd. Voor 15 procent van de scholen bleek dat een onmogelijke opgave. Na het ontvangen en aktualiseren van de adressen werden 2 654 vragenlijsten verstuurd. De response bedroeg ongeveer 75 procent.

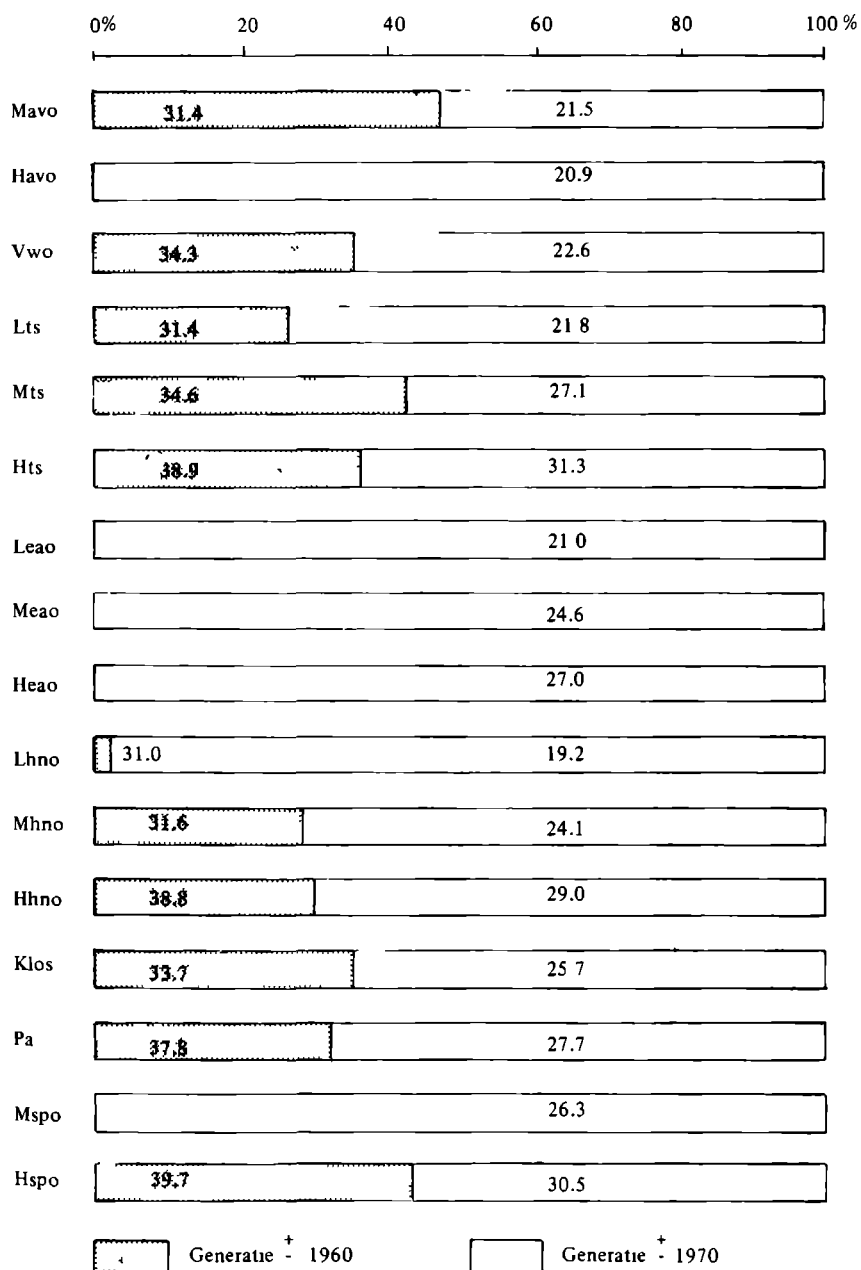
**ENKELE KARAKTERISTIEKEN VAN DE RESPONDENTEN
IN HET ONDERZOEK ONDER LEERLINGEN EN OUD-LEERLINGEN**

De leerlingen en oud-leerlingen die hebben meegewerkt aan het onderzoek, vormen een nogal heterogeen gezelschap. Voor het leerlingenonderzoek bestaat de onderzoekspopulatie uit leerlingen in het laatste leerjaar van 16 verschillende schooltypen. Voor het onderzoek onder oud-leerlingen zijn de respondenten eveneens geselecteerd uit 16 verschillende schooltypen. Voor de meeste schooltypen zijn bovendien twee generaties oud-leerlingen benaderd: een groep die omstreeks 1960 eindexamen heeft gedaan en een groep die omstreeks 1970 is afgestudeerd.

Vanwege deze variatie in herkomst is het wenselijk enigszins bekend te zijn met de samenstelling van de groep respondenten. In dit hoofdstuk worden enkele kenmerken besproken van de leerlingen en oud-leerlingen, die aan het onderzoek hebben deelgenomen. Een tweede overweging om hier aandacht aan te besteden houdt verband met het feit dat deze kenmerken in een later stadium van de analyse als onafhankelijke variabelen zullen fungeren.

Bij de selectie van de kenmerken is met name gelet op hun mogelijke bijdrage aan de 'verklaring' van de behoeften aan moderne vreemde talen. De kenmerken kunnen worden onderverdeeld in drie categorieën: gegevens van algemene aard, geleerd aan de persoon van de (oud-)leerlingen (paragraaf 4.1), gegevens die verband houden met zijn of haar onderwijsloopbaan (paragraaf 4.2) en gegevens die informatie bevatten over de (toekomstige) beroepssituatie van de respondenten (paragraaf 4.3.).

Figuur 4.1.1. – Verdeling van de oud-leerlingen over de generaties ca. 1960 en ca. 1970 (percentages) en gemiddelde leeftijd per generatie



4.1 Enkele persoonskenmerken van de leerlingen en de oud-leerlingen

Uit het ruime aanbod aan mogelijke kenmerken zijn die variabelen geselecteerd waarvan met enige waarschijnlijkheid mocht worden aangenomen dat ze verband houden met de behoeften aan moderne vreemde talen geslacht (de geslachts-specifieke keuze van moderne vreemde talen in examenpakketten), leeftijd¹⁾ (het verschil in opleidings- en ervaringsmogelijkheden), beroepsniveau²⁾ of sociaal milieu (de al dan niet juiste stelling dat de interesse voor moderne vreemde talen, met name het Frans, status gebonden is), regio van herkomst³⁾ (de nabijheid van andere taalgebieden) en urbanisatiegraad van de woongemeente⁴⁾ (het verschil in kontaktmogelijkheden). Een uitvoerige beschrijving van deze kenmerken past niet in het kader van deze publikatie. Elders hebben we een gedetailleerde bespreking aan deze variabelen gewijd (Claessen et al., 1978a). In dit verband volstaan we met enkele algemene opmerkingen.

De deelname aan het type onderwijs hangt zowel bij de leerlingen als de oud-leerlingen samen met geslacht. De invloed van de variabele geslacht is merkbaar in de deelnamecijfers naar onderwijssector en naar onderwijsniveau.

Het technisch onderwijs en het huishoud- en nijverheidsonderwijs plus de kleuterleidstersopleiding werden en worden vrijwel uitsluitend bezocht door mannelijke, respectievelijk vrouwelijke leerlingen. Algemeen voortgezet onderwijs, pedagogische academie, economisch-administratief en sociaal pedagogisch onderwijs laten een gemengde leerlingenopbouw zien. Ook in de verdeling van de leerlingen naar de verschillende onderwijsniveaus (lager, middelbaar en hoger) is de invloed van de variabele sexe onmiskenbaar. Met het opklimmen van het onderwijsniveau neemt het aandeel mannelijke leerlingen toe.

Het spreekt vanzelf dat er in de scoreverdeling op het kenmerk leeftijd aanzienlijke afwijkingen tussen de schooltypen voorkomen. De verschillen in cursusduur en vereiste vooropleiding zijn hier debet aan.

Wat de avo-leerlingen betreft, varieert de gemiddelde leeftijd van bijna 17 (mavo) tot 19 jaar (vwo). De leerlingen die afkomstig zijn uit het lbo verschillen weinig in gemiddelde leeftijd, ongeveer 17 jaar. Voor het mbo wordt een gemiddelde gevonden van goed 20 jaar en voor het hbo van 20 tot 23 jaar.

Voor de oud-leerlingen ligt de zaak gekompliceerder. Voor zover mogelijk zijn per schooltype twee generaties benaderd. De verdeling van de oud-leerlingen over de generaties 1960 en 1970 en de gemiddelde leeftijd per generatie is weergegeven in figuur 4.1.1.

Zoals uit figuur 4.1.1 blijkt, zijn van havo, leao, meao, heao en mspo alleen oud-leerlingen van de generatie 1970 benaderd. De eerste vier schooltypen dateren van na 1960, voor het mspo was het niet mogelijk adressen van oud-leerlingen uit 1960 te achterhalen. Om dezelfde reden zijn ook van het lhno nauwelijks

oud-leerlingen uit 1960 benaderd. Om de leeftijd van de respondenten te bepalen is gevraagd naar het geboortjaar. Er zijn uiteraard grote verschillen in gemiddelde leeftijd tussen de onderwijsniveaus en de onderwijssectoren. Deze verschillen zijn grotendeels terug te voeren op de duur van de vereiste vooropleiding en/of van de opleiding zelf. Voor een deel zijn de verschillen in gemiddelde leeftijd per generatie echter ook toe te schrijven aan het feit dat niet alle scholen over adressen van oud-leerlingen beschikten uit de jaren 1960 en 1970. In een aantal gevallen hebben oud-leerlingen meegewerkt die wat eerder of later dan die beide jaren zijn afgestudeerd. Dit heeft uiteraard ook invloed op de verschillen in leeftijd binnen elk schooltype, vooral in het vwo en hbo zijn de groepen oud-leerlingen per generatie naar leeftijd vrij heterogeen van samenstelling. De lage gemiddelde leeftijd van de ex-havo-leerlingen hangt samen met het feit dat op de meeste scholen pas in 1973 de eerste havo-examens plaatsvonden. Wanneer we de generaties onderling vergelijken, blijkt het verschil in gemiddelde leeftijd op de meeste schooltypen ca. 10 jaar te bedragen (mavo, vwo, lts, hhno, pa, hspo). Waar de verschillen kleiner zijn (mts, hts, mhno, klos) hangt dit samen, hetzij met de sinds 1960 verlengde duur van de (voor)opleiding, hetzij met het feit dat relatief veel oud-leerlingen van andere jaren dan 1960 en 1970 zijn benaderd. Dat de generaties niet overal even scherp afgegrensd zijn, is niet zo bezwaarlijk. In dit onderzoek ligt niet de nadruk op het nauwkeurig registreren van allerlei verschillen tussen de beide generaties, wel wordt onderzocht in hoeverre de loopbaan na het examen samenhangt met de behoeften aan talenkennis. Het is daarvoor voldoende dat ook oudere afgestudeerden redelijk vertegenwoordigd zijn.

Het derde kenmerk waaraan kort aandacht wordt besteed, is de sociale herkomst van de leerlingen. Voor de oud-leerlingen bespreken we dit onderwerp in paragraaf drie van dit hoofdstuk. Relateert men de deelnamecijfers van de leerlingen, die per schooltype voor de groepen lager milieu (ongeschoolde en geschoolde arbeid), middelbaar milieu (lagere employes en kleine zelfstandigen) en hoger milieu (middelbare employes en hogere beroepen) worden gevonden aan de landelijke cijfers⁵⁾, dan is het percentage leerlingen in de steekproef, dat afkomstig is uit de groep middelbaar milieu, min of meer in overeenstemming met de landelijke verhoudingen. In het avo evenals in het hbo is sprake van een ondervertegenwoordiging van leerlingen uit de lagere milieus. Het lbo geeft een geringe oververtegenwoordiging van de lagere milieus te zien. In het avo evenals in het hbo kan gesproken worden van een ruime overrepresentatie van de hogere milieus.

De kenmerken 'regio van herkomst' en 'urbanisatiegraad', die op zichzelf weinig informatie bevatten, blijven hier verder onvermeld. Volstaan wordt met de mededeling dat de beoogde spreiding naar regio en naar mate van verstedelijking werd bereikt.

Voor een beter begrip van de behoeften aan moderne vreemde talen zoals die leven bij de leerlingen en de oud-leerlingen, is het wenselijk te beschikken over een referentiekader waaraan deze behoeften kunnen worden gerelateerd. Een voor de hand liggend onderdeel van een dergelijk beoordelingskader is de onderwijsloopbaan van de respondenten. Tussen het genoten onderwijs en de behoeften aan moderne vreemde talen kunnen verschillende raakvlakken worden onderkend. Voor de meeste respondenten vormt het onderwijs de eerste systematische konfrontatie met vreemde talen: opvattingen, waarden, impressies e.d. die hier worden opgedaan, zullen ongetwijfeld hun stempel drukken op de opstelling van de leerlingen t.a.v. het gebruik en de betekenis van vreemde talen. Ook contacten met moderne vreemde talen in het kader van stages, studie- of schoolreizen mogen in dit verband niet ongenoemd blijven. Daarnaast is er de relatie tussen schoolkeuze, kennispeil en gebruiksmogelijkheden. Aangezien de vreemde-talenkennis van de respondenten voornamelijk verworven is binnen het onderwijs, is de keuze van schooltype en het aanbod aan talenonderwijs aldaar van invloed op het bereikte kennispeil. Dit kennisniveau zal op zijn beurt van grote invloed zijn op het gebruik van de moderne vreemde talen en eventuele tekorten aan talenkennis.

Om de schoolcarrières te achterhalen is de leerlingen gevraagd op te geven welke schoolsoorten werden doorlopen tot aan het tijdstip van het onderzoek. Door het grote aantal schooltypen in de steekproef en de diversiteit van onderwijsmogelijkheden in Nederland is het vrijwel ondoenlijk de vele combinaties van mogelijkheden met naam en toenaam te beschrijven. Er is voor alle leerlingen eenzelfde indeling gemaakt in patronen van schoolloopbaan zodat vergelijking tussen en binnen de schooltypen mogelijk wordt. De indeling in patronen⁶⁾ is gebaseerd op twee hoofdelementen: een onderscheid naar onderwijssector (avo en bo) en een differentiatie naar onderwijsniveau (lager, middelbaar en hoger). Deze indeling resulteert in de volgende bevindingen.

De schooltypen voor avo en lbo staan direct na het verlaten van de lagere school open voor de leerlingen. Hoewel men zou verwachten dat de loopbaan van de leerlingen op deze schooltypen recht toe recht aan zou zijn verlopen, blijken er nog heel wat omwegen te zijn gevolgd. Op vwo en mavo is de overgrote meerderheid van de leerlingen meteen na de lagere school naar dit schooltype gegaan. De resterende groep bestaat overwegend uit leerlingen die elders zijn vastgelopen (mavo) of via mavo of havo tot het huidige schooltype (vwo) zijn opgeklommen. Op het havo is er sprake van een zeer heterogene leerlingenpopulatie: minder dan de helft van de leerlingen heeft dit schooltype linea recta bereikt. Er is een aanzienlijke opstroom uit het mavo en in mindere mate afstroom uit het vwo. In het lbo zijn de verhoudingen voor lts en lhno vrijwel gelijk: driekwart direct afkomstig uit het basisonderwijs, de resterende groep via het mavo en via wisselingen.

binnen het lbo Het leao neemt binnen het lbo een aparte positie in door het grote contingent ex-mavo-leerlingen

Ook binnen het mbo valt in het meao de grote fraktie avoleerlingen op meer dan driekwart heeft dit onderwijs bereikt via een of meer avo-schooltypen Op de mts en het mhno is deze groep leerlingen veel kleiner De toelevering via het lbo neemt hier een voornamende plaats in De klos, waarvoor op lbo-niveau geen equivalent aanwezig is, rekruteert haar leerlingen vrijwel uitsluitend uit het avo Het mspo vormt naar vooropleiding van de leerlingen een zeer divers gezelschap uit alle windstreken van het avo en bo vindt men leerlingen op het mspo terug Het hbo levert eveneens een geschakeerd beeld op Vrijwel de volledige examen-generatie van de pa komt rechtstreeks van het avo Ook voor de sociale akademie is het overgrote deel van de leerlingen rechtstreeks van het avo afkomstig Op de resterende hbo-schooltypen hts, heao en hhno – vinden we een derde met een mbo-verleden De rest van de leerlingen heeft als vooropleiding het avo bezocht Met de beschrijving van de schooltypen die door de leerlingen in het verleden werden bezocht, is de onderwijsloopbaan van de leerlingen nog niet uitputtend behandeld Tal van leerlingen hebben plannen om nog verder onderwijs te gaan volgen Vooral binnen het avo is het overgrote deel van de leerlingen van plan verder te gaan studeren In het beroepsonderwijs is deze groep kleiner voor de lbo-schooltypen 50 tot 75 procent, voor de mbo-schooltypen 25 tot 50 procent en voor de in het onderzoek vertegenwoordigde hbo schooltypen 20 tot 40 procent Het vervolgschooltype ligt meestal in het verlengde van het huidige schooltype, bijvoorbeeld van mavo naar havo, van lts naar mts etc

Voor de beschrijving van de schoolloopbaan van de oud-leerlingen is eveneens afgezien van vermelding van de afzonderlijke schooltypen die de oud-leerlingen hebben doorlopen Er is voor alle oud-leerlingen eenzelfde indeling gemaakt in patronen van schoolloopbaan Voor het karakteriseren van de schoolloopbaan is uitgegaan van het bereikte eindniveau Dit eindniveau reikt vaak verder dan het schooltype waarvoor de oud-leerlingen in de steekproef zijn gekozen en benaderd Er is onderscheid gemaakt naar een schoolloopbaan binnen het algemeen voortgezet onderwijs en naar een schoolloopbaan binnen het beroepsonderwijs Binnen de schoolloopbaan voor het avo en die voor het bo is een gradatie aangebracht naar het niveau van het schooltype en naar het al dan niet behalen van het eindexamen

Mavo, havo en vwo, die gezamenlijk het avo vormen, hebben niet tot doel als eindonderwijs te fungeren Zo is bijvoorbeeld het vwo vooral bedoeld als vooropleiding voor het wetenschappelijk onderwijs Uit de analyse van de schoolloopbaangegevens blijkt dat dit ook gebeurt Ruim driekwart van de oud-leerlingen van dit schooltype volgt(de) een opleiding in het wetenschappelijk onderwijs Voor oud-leerlingen van mavo(mulo) en havo verloopt de doorstroming vooral via respectievelijk het mbo (ruim 30 procent) en het hbo (ruim 60 procent) Daarnaast volgt(de) een minderheid van de oud-leerlingen van mavo en havo

verder onderwijs binnen het avo. Wanneer men deze gegevens vergelijkt met de antwoorden van de leerlingen op de vraag welk onderwijs ze van plan zijn te gaan volgen, komt in grote lijnen eenzelfde patroon naar voren. Wel is het zo dat de huidige mavo- en havo-leerlingen frequenter van plan zijn vervolgonderwijs in het avo te gaan volgen dan de oud-leerlingen van mavo en havo hebben gedaan. In het beroepsonderwijs treffen we in vergelijking met het avo een heel ander beeld aan hier vormt het schooltype, waarvoor de oud-leerlingen benaderd zijn, meestal de eindschakel van de schoolloopbaan.

In het lbo nam van de oud-leerlingen de helft (lho, leao) tot driekwart (lts) niet langer deel aan verder onderwijs. Voor zover er sprake is van continuering van de schoolloopbaan gaat het meestal om een opleiding op mbo-niveau. Uit een vergelijking met de leerlinggegevens blijkt dat de situatie nogal ingrijpend gewijzigd is: het lbo wordt, afgaande op de plannen van de leerlingen, steeds minder eindonderwijs.

Het eindniveau van het merendeel van de oud-leerlingen uit het mbo wordt wat betreft de schoolloopbaan in het avo gevormd door het eindexamen van mulo of mavo. Het mbo blijft hierbij ver achter. Voor mbo en klo loopt het percentage oud-leerlingen met een mulo- of mavo-diploma zelfs op tot 90 procent. Met deze mbo-opleiding is de onderwijsloopbaan van de oud-leerlingen ook meestal beëindigd. Voor de huidige mbo-leerlingen is deze afsluiting minder vanzelfsprekend. steeds meer mbo-leerlingen hebben plannen voor verder onderwijs.

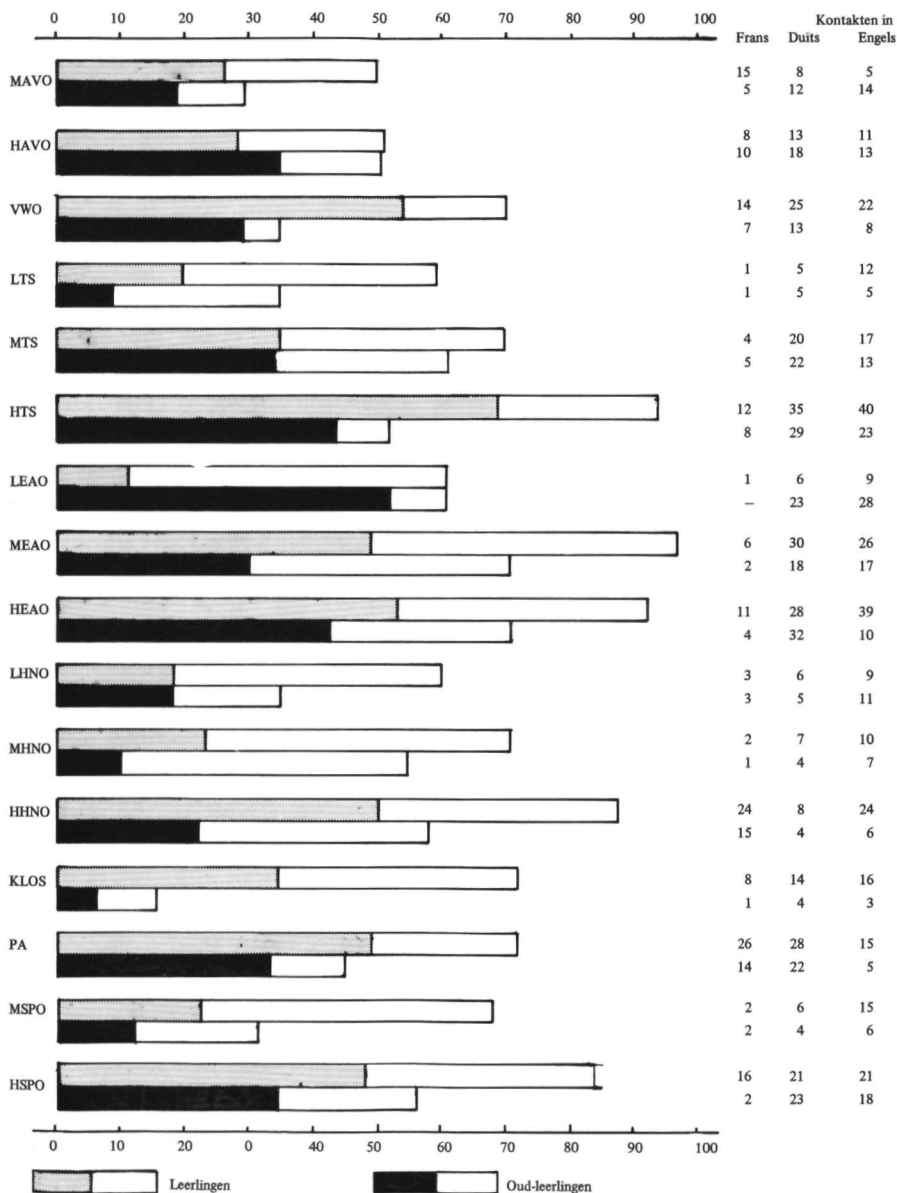
Voor de oud-leerlingen van het hbo vinden we een soortgelijk beeld als bij de oud-mbo-leerlingen ook hier komt meer dan driekwart uit het avo; ook hier is slechts in zeer beperkte mate sprake van verder onderwijs; ook hier willen de huidige examen-leerlingen meer verder onderwijs gaan volgen.

Samenvattend, kunnen we konstaten dat ook bij de oud-leerlingen een aanzienlijke variatie in vooropleiding bestaat. Voor de kennis van de moderne vreemde talen brengt dit met zich mee dat we ook binnen eenzelfde schooltype nogal wat verschillen in scholing mogen verwachten.

Op veel scholen bestaat het gebruik leerlingen te laten participeren aan stages, studie- of schoolreizen. De deelname aan zo'n stage, studie- of schoolreis blijft waarschijnlijk niet zonder gevolgen voor de behoeften aan moderne vreemde talen. Men mag aannemen dat leerlingen die zich al enigermate op de hoogte hebben gesteld van hun toekomstige mogelijkheden en die in de 'praktijk' hebben kunnen ervaren wat aan talenkennis wordt gevraagd, een duidelijk standpunt innemen over de betekenis van talenkennis en -gebruik. Vanuit deze gedachtengang is de leerlingen en de oud-leerlingen gevraagd naar de frequentie van deelname aan stages e.d., de duur van deze stage(s), de eventuele aanwezigheid van contacten met buitenlanders en de intensiteit van deze contacten.

Voor het onderzoek onder oud-leerlingen is een soortgelijke vraagstelling gehanteerd. Een overzicht van de belangrijkste onderzoeksresultaten, gegroepeerd naar

Figuur 4.2.1. — De deelname aan stages, studie- of schoolreizen en het gebruik van moderne vreemde talen in dit kader (percentages leerlingen en oud-leerlingen)



het gebruik van moderne vreemde talen over alle stages heen, wordt gegeven in figuur 4 2.1.

Het percentage leerlingen dat deel heeft genomen aan een stage, studie- of schoolreis is niet onaanzienlijk ruim de helft tot driekwart van de leerlingen heeft dit wel eens gedaan Voor sommige schooltypen meao en hbo ligt dit percentage nog hoger Len tweetal trends zijn onmiskenbaar in het beroepsonderwijs worden begrijpelijkwijze meer 'externe activiteiten' ondernomen, waarbij weinig differentiatie naar sectoren van onderwijs valt te bespeuren Voorts neemt de deelname aan stages e d toe met het onderwijsniveau Voor de oud-leerlingen ligt het percentage deelnemers aan stage, studie- of schoolreis lager ongeveer een derde tot de helft van de oud-leerlingen is bij dergelijke externe activiteiten betrokken geweest

Al deze stages en reizen zijn niet een puur binnenlandse aangelegenheid Ongeveer een kwart tot de helft van alle leerlingen uit avo, mbo en hbo die hebben deelgenomen aan deze externe activiteiten, zegt in dit verband contact met buitenlanders gehad te hebben Door lbo-leerlingen wordt een veel lagere frekwentie opgegeven Bij het avo gaat het hier vooral om school of studiereizen, terwijl in het beroepsonderwijs meer de stage op de voorgrond staat De mate waarin leerlingen rapporteren kontakten met buitenlanders te hebben gehad, houdt verband met het onderwijsniveau naarmate het onderwijsniveau toeneemt, stijgt het percentage leerlingen met kontakten met buitenlanders, zo bedraagt het percentage leerlingen dat heeft deelgenomen aan stages, studie- of schoolreizen en dat kontakten met buitenlanders heeft gehad, op de lts 19 procent, op de mts 35 procent en op de hts 69 procent Ook bij de oud leerlingen komen kontakten met anderstaligen tijdens schoolreizen of stages vrij veel voor op de meeste schooltypen heeft de helft of meer van de deelnemers kontakten gehad met anderstaligen

Als talen die bij kontakten met buitenlanders zijn gehanteerd, worden vooral Duits en Engels genoemd Tussen leerlingen en oud-leerlingen valt daarbij een belangwekkend verschil te bespeuren De examenleerlingen uit 1976 noemen Duits en Engels even frekwent Voor de oud-leerlingen scoort Duits het hoogste

4 3 De toekomstplannen van de leerlingen en de beroepssituatie van de oud-leerlingen

Bij het uitwerken van de vraagstelling over het onderwerp (toekomstige) beroepssituatie bleek het niet mogelijk te zijn gebruik te maken van dezelfde vragen voor leerlingen en oud-leerlingen De resultaten van leerlingen en oud-leerlingen worden daarom afzonderlijk besproken

Het profijt dat de leerlingen verwachten van hun op school verworven talenkennis, hangt voor een niet onbelangrijk deel af van hun toekomstplannen het soort vervolgopleiding waarvoor men zich heeft uitgesproken, de arbeidssector waarvoor gekozen is, het beroepsniveau dat wordt nagestreefd

Bij het samenstellen van de enquêtevragen over de toekomstplannen van de leerlingen deden zich twee problemen voor Veel leerlingen hebben – in tegenstelling tot hetgeen men misschien zou verwachten – geen konkreet antwoord paraat op de vraag wat ze na het eindexamen gaan doen Bij doorvragen over dit onderwerp en het variëren van de vraagstelling blijkt er evenwel toch vaak een globaal verwachtingspatroon of beroepsbeeld te bestaan Voor de konstruktie van de vragenlijst betekende dit dat er in de enquête verschillende vragen over de toekomstplannen van de leerlingen zijn opgenomen, waarbij de vraagstelling van globaal naar specifiek verloopt Een tweede probleem dat zich voordeed, had betrekking op het grote aantal facetten dat aan het begrip toekomstplannen en met name het latere beroep onderkend kan worden Er is geprobeerd die karakteristieken te selekteren die voor de interpretatie van de behoeften aan vreemde talen van belang leken

Wanneer men de leerlingen – in zeer globale termen – de vraag voorlegt wat ze na het eindexamen willen gaan doen, heeft de overgrote meerderheid ongeveer 90 procent daar wel enig idee van er is een groep die direkt een beroepsloopbaan wil beginnen, er is een groep die eerst nog verder onderwijs wil gaan volgen en er is een zeer kleine groep die met andere plannen rondloopt

De leerlingen die meteen na het eindexamen een baan willen gaan zoeken, worden vooral aangetroffen in het beroepsonderwijs De helft tot driekwart van deze leerlingen is van plan direkt te gaan werken Voor leao, lino en mspo ligt dit percentage lager In het avo kiezen weinig leerlingen voor een werkkring onmiddellijk na het eindexamen Het overgrote deel van de leerlingen in het avo wenst verder onderwijs te gaan volgen In het beroepsonderwijs telt deze groep ongeveer een kwart tot de helft van alle leerlingen Het vervolgschooltype waarnaar de voorkeur uitgaat, ligt meestal in het verlengde van de huidige opleiding De kleine groep leerlingen die opgeeft andere plannen te koesteren, geeft uiteenlopende antwoorden 'huishouden', 'huwelijk', 'naar buitenland' worden hier het meest genoemd

De toekomstplannen van de meeste leerlingen – ook zij die na het eindexamen niet direkt willen gaan werken – zijn al zover uitgekristalliseerd, dat de leerlingen een globaal idee hebben van het soort werk dat ze later willen gaan doen Het percentage leerlingen dat al een beeld heeft van de aard of soort latere werkzaamheden⁷⁾, bedraagt ongeveer 90 procent Het soort werkzaamheden waarnaar de belangstelling van de leerlingen uitgaat, houdt verband met het

schooltype en weerspiegelt in grote lijnen hetgeen men verwacht van leerlingen van een bepaald schooltype. Bij leerlingen uit het technisch onderwijs ligt het zwaartepunt in de industriële en ambachtelijke sektor; in het economisch en administratief onderwijs krijgen handel en verkeer, administratieve, sekretariele werkzaamheden en organisatie, financiën en beheer de meeste aandacht; binnen het huishoud- en nijverheidsonderwijs domineren de verzorgende en sociale beroepen; binnen de docentenopleidingen zijn de leerlingen vrijwel uitsluitend georiënteerd op een loopbaan in het onderwijs, terwijl de leerlingen uit het sociaal pedagogisch onderwijs zich voorbereiden op de sektor sociale beroepen. Het toekomstige werkterrein van avo-leerlingen is tamelijk gedifferentieerd: belangrijke sectoren zijn de medische en sociale beroepen en het onderwijs.

In de laatste en meest konkrete vraag over de toekomstplannen is geïnformeerd naar het latere beroep. Beantwoording van deze vraag is vanzelfsprekend alleen mogelijk door leerlingen met duidelijke plannen. De groep leerlingen die al een omlijnd beeld heeft van het toekomstige beroep, telt over alle schooltypen heen ongeveer tweederde van alle leerlingen. De diversiteit aan beroepen maakt het vrijwel onmogelijk het beroep op zich direkt te relateren aan de behoeften aan moderne vreemde talen. Om toch op enigerlei wijze verband te kunnen leggen tussen beroep en behoeften aan moderne vreemde talen is elk beroep ingedeeld naar twee categorieën waarvan mag worden aangenomen dat ze van belang zijn voor de behoeften aan moderne vreemde talen. Het betreft hier de volgende kenmerken: formeel vereiste opleiding en beroepsniveau of sociale status.

Het niveau van de voor het beroep formeel vereiste opleiding is ten behoeve van dit onderzoek samengevat in zes typen die van laag naar hoog geordend zijn⁷⁾. De meeste leerlingen hebben een beroep voor ogen dat min of meer overeenkomt met hun huidige opleidingsniveau. Binnen het lbo valt de keuze op beroepen die door een lbo-diploma eventueel aangevuld met een part-time-opleiding, ontsloten worden. In het mbo en hbo wordt een vergelijkbaar patroon aangetroffen. Een aantal leerlingen koestert nog plannen voor verdere studie.

Het aan het beroep toegeschreven beroepsniveau of sociaal niveau is al eerder ter sprake gekomen als achtergrondgegeven van de leerlingen. Op basis van het toekomstige beroep vindt indeling plaats in de verschillende sociale strata. Bij het tweede beroepskenmerk wordt eveneens een parallel gevonden met het schooltype dat de leerlingen momenteel bezoeken. Naarmate het opleidingsniveau op een hoger vlak ligt, reiken de beroepsaspiraties ook verder. Beroepen die wat sociale status betreft binnen het lager milieu vallen, worden met name nagestreefd door leerlingen uit het lbo. Beroepen die voeren tot een status die overeenkomt met het middelbaar milieu, spreken vooral leerlingen van het mavo en mbo aan. Leerlingen van havo, vwo en hbo zijn vooral georiënteerd op beroepen met het hoogste beroepsniveau. Overigens, maar dat zij terzijde opgemerkt, reiken de sociale ambities van de leerlingen veel en veel verder dan de sociale status van hun ouders⁸⁾.

4.3.2 De beroepssituatie van de oud-leerlingen en het gebruik van moderne vreemde talen

De beroepservaringen die de oud-leerlingen hebben opgedaan na afsluiting van hun onderwijsloopbaan, vormen naar alle waarschijnlijkheid een centrale variabele voor de verklaring van de behoeften aan moderne vreemde talen. Het is denkbaar dat dit behoeftenpatroon varieert naar gelang het soort werkzaamheden dat men verricht, het opleidingsniveau, het sociale beroepsniveau e.d.

Tegen deze achtergrond is de beroepssituatie van de oud-leerlingen tamelijk nauwkeurig in kaart gebracht. Er is gevraagd of men al dan niet werkzaam is (geweest) in een beroep, of men al eens van baan is veranderd en er is gevraagd een nauwkeurige omschrijving te geven van het soort werkzaamheden. Aan de hand van dit laatste gegeven is vervolgens een indeling gemaakt naar het sociale prestige dat eigen is aan het uitgeoefend beroep en naar het formeel vereist opleidingsniveau.

Aan de oud-leerlingen die al werkzaam zijn, is aansluitend gevraagd naar mogelijk gebruik van moderne vreemde talen binnen de beroepssituatie.

Hoewel vrijwel alle oud-leerlingen de vragen over deelname aan het beroepsleven hebben beantwoord, mogen de antwoorden van de oud-leerlingen niet zonder meer vergeleken worden over de verschillende schooltypen. Immers in het begin van dit hoofdstuk hebben we gezien, dat per schooltype gestreefd is naar een steekproef uit twee generaties: een groep oud-leerlingen van ongeveer 1960 en van ongeveer 1970. Bij lang niet alle schooltypen is deze verdeling evenwichtig uitgevallen.

In hoofdlijnen kan de beroepssituatie van de oud-leerlingen als volgt gekenschetst worden. Het merendeel van de oud-leerlingen heeft inmiddels een baan gevonden. Schooltypen waar aanzienlijke groepen leerlingen nog geen beroepswerkzaamheden hebben verricht, zijn mavo, havo en vwo en de lbo-schoolsoorten lts, leao en lhno. Een verklaring hiervoor is dat veel oud-leerlingen van deze schooltypen nog verder onderwijs volgen. Een beperkte groep oud-leerlingen heeft het arbeidsproces inmiddels weer verlaten. Dit geldt met name voor de schooltypen die overwegend op vrouwelijke leerlingen zijn gericht zoals het huishoud- en nijverheidsonderwijs en de opleiding voor kleuterleidsters.

Wanneer we vervolgens de groep oud-leerlingen onder de loupe nemen die werkzaam zijn, kunnen we vaststellen dat de meerderheid al eens van baan is veranderd. Voor de behoeften aan moderne vreemde talen impliceert dit dat veel oud-leerlingen in meer dan één beroepssituatie gelegenheid hebben gehad tot het gebruik van moderne vreemde talen.

Bij het soort werk dat oud-leerlingen uit het avo verrichten, vinden we een aanzienlijke spreiding over de diverse arbeidssectoren. Oud-leerlingen uit het beroepsonderwijs verrichten overwegend werkzaamheden die liggen in de lijn der verwachting: na het technisch onderwijs worden met name industriële en ambachtelijke beroepen uitgeoefend, na het economisch en administratief onderwijs

kiest men vooral beroepen in de sektor administratie, organisatie en financiën enz. Het beeld dat uit de verwachtingen van de examenleerlingen van 1976 kan worden afgeleid, sluit hierop in grote lijnen aan. Wel hebben de toekomstige arbeidssectoren bij de leerlingen uit het beroepsonderwijs aan vanzelfsprekendheid ingeboet. Anders gezegd: de relatie tussen een bepaalde beroepsopleiding en een bepaald soort werkzaamheden is relatief gezien enigszins afgenomen.

Uitsplitsing van de oud-leerlingen, die al werkzaam zijn, naar het formeel vereist opleidingsniveau – het opleidingsniveau dat vereist is voor een bepaald beroep – leidt tot het verwachte antwoordpatroon: oud-leerlingen van schooltypen met een hoger opleidingsniveau vervullen beroepen waarvoor in formeel opzicht ook een hoger opleidingsniveau wordt gevraagd.

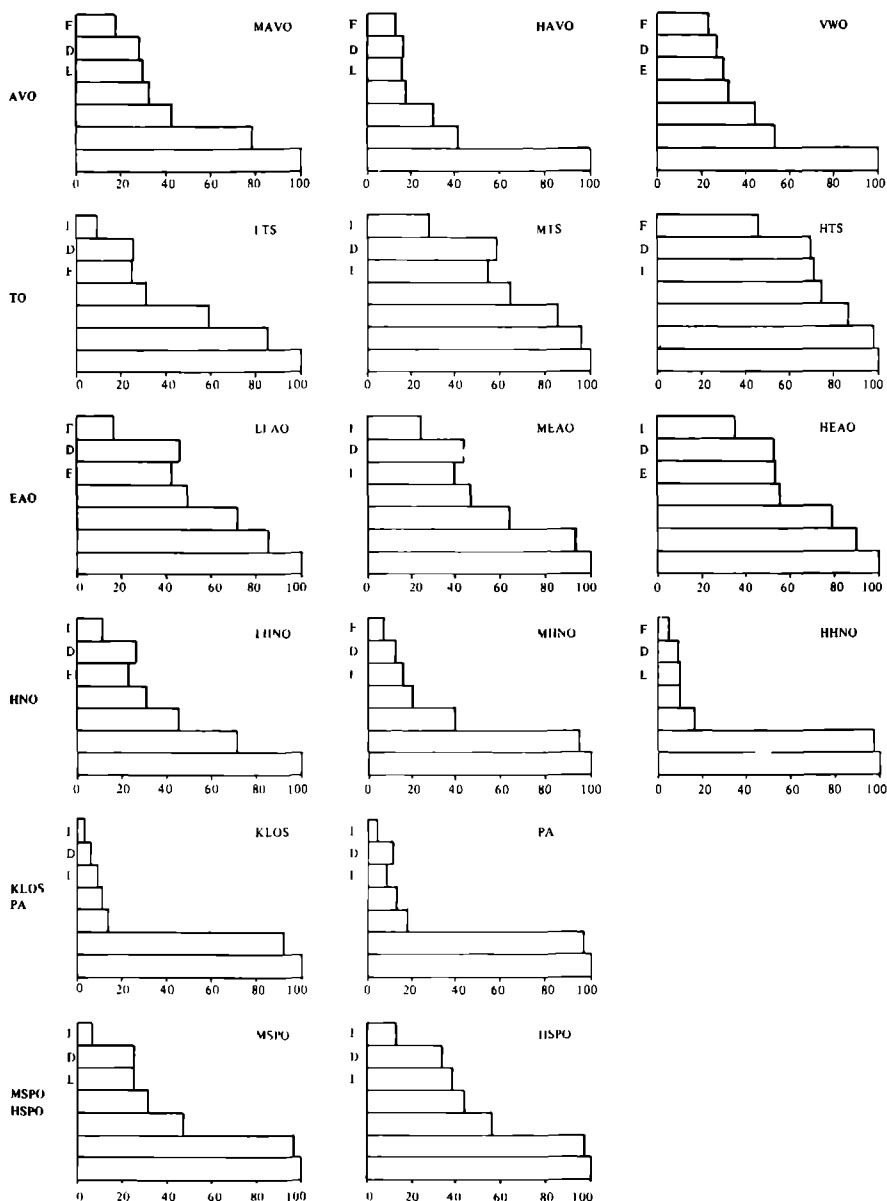
Als vijfde beroepskenmerk is aandacht besteed aan het beroepsniveau, in de zin van de sociale status die aan het beroep wordt toegekend. Bij de oud-leerlingen treffen we evenals bij de leerlingen een duidelijk positief verband aan tussen opleidingsniveau en het verworven beroepsniveau.

Aan de oud-leerlingen, die al werkzaam zijn, is aansluitend gevraagd naar mogelijk gebruik van moderne vreemde talen binnen de werksituatie. Deze vraag is trapsgewijs opgebouwd. Allereerst is geïnformeerd of het bedrijf of de instelling waaraan men verbonden is, contacten onderhoudt in vreemde talen. Vervolgens zijn de oud-leerlingen gepolst over hun eigen aandeel daarbinnen. Dit aandeel is tot slot uitgesplitst naar de diverse talen.

Voor een gemakkelijke toegang tot de onderzoeksresultaten is per schooltype een 'kontaktpyramide' getekend (figuur 4.3.1). Uitgangspunt hierbij zijn alle oud-leerlingen van een bepaald schooltype = 100 procent. Van deze groep wordt vervolgens aangegeven – tweede laag pyramide – welk percentage oud-leerlingen werkzaam is. De derde laag in de pyramide zijn oud-leerlingen die verbonden zijn aan organisaties, instellingen of bedrijven met contacten in andere talen. Daarbovenop komen de oud-leerlingen die zelf in hun werk moderne vreemde talen gebruiken. Tenslotte wordt aangegeven hoe groot de groep oud-leerlingen is die Frans, Duits en Engels gebruiken (de top van de pyramide). Een voorbeeld kan het voorafgaande verduidelijken. Van de oud-leerlingen van het mavo heeft ongeveer 80 procent een baan, ruim 40 procent werkt in organisaties, instellingen of bedrijven met contacten in vreemde talen, ruim 30 procent was hier zelf bij betrokken, hoofdzakelijk Engels, gevolgd door Duits en Frans (ongeveer 20 procent). Deze percentages moeten wel nadrukkelijk gezien worden in het licht van de grootte van de groep die al is toegetreden tot de arbeidsmarkt (ongeveer 80 procent).

Zoals al eerder werd opgemerkt, is het merendeel van de oud-leerlingen toegetreden tot de arbeidsmarkt. Dit geldt met name voor het beroepsonderwijs waar het percentage oud-leerlingen dat werkzaam is (geweest), oploopt tot boven de 90 procent.

Figuur 4.3.1. – het gebruik van moderne vreemde talen in de werksituatie door oud-leerlingen (percentages)



De volgende vraag die beantwoord moet worden, luidt: zijn deze oud-leerlingen werkzaam bij bedrijven, instellingen of organisaties waar wel eens kontakten in moderne vreemde talen voorkomen? Het gaat daarbij om (zaken)relaties, correspondentie, telefoon en dergelijke. Voor de meeste schooltypen kan deze vraag bevestigend worden beantwoord. De meerderheid van de oud-leerlingen is verbonden aan bedrijven, instellingen of organisaties die met moderne vreemde talen te maken hebben. Zeer duidelijke uitzonderingen worden gevormd door het huishoud- en nijverheidsonderwijs, klos en pa en in mindere mate door het sociaal-pedagogisch onderwijs. Voor oud-leerlingen van het avo, het technisch onderwijs en het economisch-administratief onderwijs is de kans zeer groot dat ze belanden bij bedrijven, instellingen of organisaties waar moderne vreemde talen wordt gebruikt. Deze kans wordt nog enigszins groter wanneer het onderwijsniveau van het schooltype van herkomst hoger is.

Wanneer oud-leerlingen verbonden zijn aan bedrijven of instellingen waar op het niveau van het bedrijf of de instelling kontakten in vreemde talen worden onderhouden, zijn ze hier in grote meerderheid ook zelf bij betrokken.

Deze kontakten verlopen hoofdzakelijk in het Engels of Duits. Frans wordt in mindere mate genoemd.

4.4 Samenvatting

Het onderwerp van dit hoofdstuk wordt gevormd door enkele kenmerken van de respondenten, waarvan verwacht wordt dat ze verband houden met de behoeften aan moderne vreemde talen.

- De persoonskenmerken van de leerlingen en oud-leerlingen die we in het onderzoek hebben betrokken, zijn de variabelen geslacht, leeftijd, milieu, regio van herkomst en urbanisatiegraad van de woongemeente. De verdeling van de leerlingen met betrekking tot het kenmerk geslacht geeft de bekende driedeling weer: schooltypen met bijna uitsluitend mannelijke (oud-)leerlingen zoals lts, mts, hts en heao, schooltypen met bijna uitsluitend vrouwelijke (oud-)leerlingen zoals lhno, mhno, hhno en klos en schooltypen met een gemengde populatie, waartoe behoren mavo, havo, vwo, leao, meao, pa, mspo en hspo.

De leeftijd van de leerlingen is grotendeels afhankelijk van het onderwijsniveau en de cursusduur van de betrokken schooltypen. Voor de oud-leerlingen is de leeftijd vooral bepaald door de generatie van herkomst. Voor zover de mogelijkheden daartoe aanwezig waren, zijn voor elk schooltype twee generaties oud-leerlingen ondervraagd (generatie 1960 en 1970). Voor de schooltypen die eerst door de Mammoetwet in het leven zijn geroepen was dat niet mogelijk. Gezien de verschillen in afstudeerdatum lopen de leeftijden binnen elk schooltype nogal uiteen.

Uit de verdeling van de leerlingen naar sociaal milieu blijkt dat deze van

schooltype tot schooltype verschilt en bovendien niet in overeenstemming is met de landelijke verhoudingen

- Voor het in kaart brengen van de onderwijsloopbaan van de leerlingen en oud-leerlingen is gevraagd naar de bezochte schooltypen en de behaalde diploma's. Tussen, maar ook binnen de schooltypen wordt een aanzienlijke variatie in vooropleiding aangetroffen
- Van belang voor de kennismaking met moderne vreemde talen blijkt de deelname aan stages, studie- of schoolreizen te zijn. Ruim de helft tot driekwart van de leerlingen heeft hieraan wel eens deelgenomen. Voor de oud-leerlingen bedraagt het percentage deelnemers ongeveer 40 procent. Ongeveer de helft van de leerlingen en de oud-leerlingen heeft in dat kader wel eens contact gehad met anderstaligen. De oud-leerlingen noemen daarbij vooral Duits als voertaal, de examenleerlingen zowel Duits als Engels. De overgrote meerderheid van de leerlingen heeft duidelijke plannen wat ze direct na het behalen van het eindexamen gaan doen: verder onderwijs gaan volgen of direct gaan werken. De toekomstplannen van de meeste leerlingen zijn al zover uitgekristalliseerd dat de leerlingen een globaal beeld hebben van het soort werk dat ze later willen gaan doen. Ongeveer tweederde van de leerlingen kan zelfs al het beroep noemen waarin ze later werkzaam willen zijn.
- De oud-leerlingen in het onderzoek zijn benaderd vanuit een bepaald schooltype. Een minderheid van de oud-leerlingen volgde ten tijde van het onderzoek nog verder onderwijs. Het merendeel had intussen ervaring opgedaan in het arbeidsproces. Tweederde tot driekwart van de oud-leerlingen die zijn toegetreden tot de arbeidsmarkt, zijn (waren) verbonden aan bedrijven, instellingen of organisaties met contacten in de moderne vreemde talen in het algemeen. Huishoud- en nijverheidsonderwijs, klos en pa en in mindere mate mspo en hspo blijven hierbij achter. Vooral voor de onderwijssectoren avo, technisch en economisch-administratief onderwijs is de kans op gebruik van moderne vreemde talen in de beroepssituatie erg hoog. Van de oud-leerlingen die aan dergelijke bedrijven, instellingen of organisaties verbonden zijn, heeft meestal 50 tot 80 procent ook persoonlijk een aandeel in deze contacten. Deze contacten verlopen in het Engels, Duits of Frans, waarbij veelal meer dan een taal wordt genoemd.

De behoeften aan moderne vreemde talen hebben we eerder gedefinieerd als het gebruik van talen en de tekorten in talenkennis. De gegevens over het gebruik van vreemde talen en tekorten in talenkennis, die in het volgende hoofdstuk aan de orde komen, krijgen pas relief als men weet welk talenonderwijs de leerlingen en oud-leerlingen hebben gehad.

In dit hoofdstuk wordt nader ingegaan op de ervaringen van de leerlingen en de oud-leerlingen met het onderwijs in de moderne vreemde talen en op het oordeel dat zij zich daarover hebben gevormd. Het feitelijk gevolgde onderwijs wordt beschreven in paragraaf 5.1. In een tweede paragraaf besteden we aandacht aan de meningen van leerlingen en oud-leerlingen over talen en talenonderwijs.

5.1. De vreemde talen in het voortgezet onderwijs

In deze paragraaf gaan we in op de plaats van het vreemde-talenonderwijs in de verschillende sectoren van het voortgezet onderwijs. Na een beschrijving van het aanbod aan moderne vreemde talen (paragraaf 5.1.1.) bespreken we de deelname aan het talenonderwijs door leerlingen en oud-leerlingen (paragraaf 5.1.2.). Om het beeld van het talenonderwijs compleet te maken wordt bovendien weergegeven hoeveel jaar vreemde-talenonderwijs de leerlingen en de oud-leerlingen hebben gevolgd na het verlaten van de lagere school.

Om zicht te krijgen op de aard en de omvang van het vreemde-talenonderwijs kunnen we uiteraard te rade gaan bij de leerlingen en oud-leerlingen uit ons onderzoek. Een nadeel van deze werkwijze is het geringe aantal scholen waarvan de leerlingen en oud-leerlingen die bij het onderzoek betrokken waren, afkomstig zijn. Immers zowel bij het onderzoek onder leerlingen als oud-leerlingen is gebruik gemaakt van clustersampling waarbij maximaal tien scholen waren betrokken. Om dit nadeel te ondervangen hebben we (Claessen et al., 1978a) in 1976 gelijktijdig met het onderzoek onder leerlingen en oud-leerlingen een inventarisatie naar het talenaanbod uitgevoerd bij de 16 schooltypen die in ons onderzoek vertegenwoordigd zijn. Per schooltype zijn maximaal 100 scholen aangeschreven. Was de populatie van scholen geringer, dan zijn alle scholen van het betreffende type benaderd. De medewerking van de kant van de scholen was redelijk. Uiteindelijk werd een response behaald van ongeveer 63 procent.

Op alle avo-scholen die aan het onderzoek hebben meegedaan, werd Frans, Duits en Engels gegeven, op sommige scholen Spaans en incidenteel ook Russisch. Frans en Duits zijn op alle scholen keuzevak voor het examen, terwijl Engels op ruim een derde van de scholen een verplicht examenonderdeel is.

Ook binnen het lbo zijn de moderne vreemde talen niet onbekend. Op alle scholen voor lto, leao en lhno wordt Engels aangeboden. Op ruim een derde van de scholen heeft deze taal de status van verplicht examenvak. Duits is minder algemeen verspreid. Het wordt gegeven op ruim de helft van de lts'en, op praktisch alle leao's en op bijna 20 procent van de lhno-scholen. Aanbod van Frans ontbreekt vrijwel steeds.

Op de mbo-schooltypen die in het onderzoek betrokken waren, is het talenaanbod minder omvangrijk. Frans treffen we bijna alleen aan op de meao's, Duits en Engels op alle meao's en mts'en, terwijl Engels ook voorkomt op het overgrote deel van de mhno-opleidingen (inas). Engels heeft daarbij op de mhno-opleidingen meestal de positie van verplicht examenonderdeel. Op de opleidingen voor mspo en kleuterleidster wordt geen vreemde-talenonderwijs gegeven.

Op het hoogste niveau van het voortgezet onderwijs is het talenonderwijs het minst omvangrijk. Voor de vijf hbo-schooltypen die bij het onderzoek waren betrokken (hts, heao, lhno, pa en hspo), blijft het aanbod aan talenonderwijs vrijwel beperkt tot de hts (Duits en Engels) en het heao (Frans, Duits en Engels).

Met het beantwoorden van de vraag of er op een bepaald schooltype al dan niet talenonderwijs wordt gegeven en of er al dan niet examen in de talen kan worden afgelegd is het aanbod aan talenonderwijs nog verre van uitputtend gekarakteriseerd. Een andere dimensie die van belang is, heeft betrekking op de omvang van het talenonderwijs, d.w.z. het aantal lessen dat in feite aan de verschillende talen besteed wordt. Deze dimensie is met name van betekenis omdat de afzonderlijke scholen uitgaande van de voor hun schooltype vigerende minimumtabel,

nogal wat mogelijkheden hebben om de moderne vreemde talen meer of minder te bedelen

Als maat voor die omvang gebruiken we het totale aantal wekelijkse lesuren dat over de hele cursus, dat wil zeggen over alle leerjaren tezamen, aan een taal wordt besteed. Aan de hand van de opgave van de benaderde scholen is voor elke school per taal bepaald wat het minimum en wat het maximum aantal wekelijkse lesuren is. Het minimum is het aantal lesuren dat per week door alle leerlingen moet worden gevolgd over de hele cursus, dus de som van alle verplichte lesuren. Gewoonlijk kunnen de leerlingen echter meer dan dat minimum aantal lessen per week volgen, met name als ze de taal als examenvak kiezen, dat wil dus zeggen dat er fakultatieve (niet voor alle leerlingen verplichte) lesuren in die taal zijn. Het maximum aantal wekelijkse lesuren is de som van de verplichte en fakultatieve uren over de hele cursus. Figuur 5.1.1 brengt het gemiddeld minimum en het gemiddeld maximum aantal uren per taal en per schooltype in beeld.

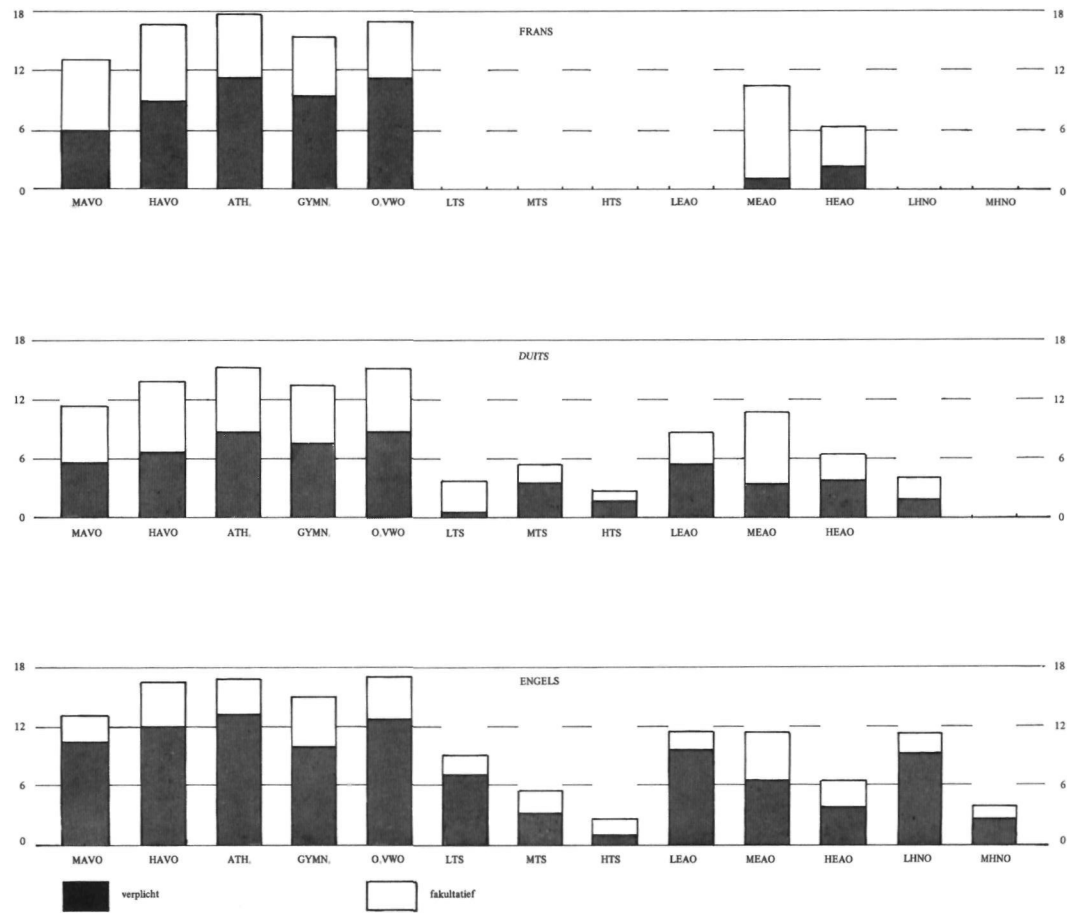
Vanzelfsprekend moet bij een vergelijking van onderwijssectoren en van schooltypen rekening worden gehouden met de verschillen in cursusduur. We herinneren eraan dat van de onderzochte schooltypen het vwo zesjarig is, het havo een opleidingsduur heeft van vijf jaar, mavo, lts, mts, hts, leao en lhno vierjarig zijn, meao en heao drie cursusjaren tellen terwijl het mhno (mas) tweejarig is.

Een vergelijking van de talen onderling laat zien dat wat de *minima* betreft, dat wil zeggen het gemiddeld aantal verplichte wekelijkse lesuren, Engels overal het hoogste scoort, in het avo komt Frans op de tweede plaats, in het beroepsonderwijs Duits. Dat deze verhoudingen ooit wel eens anders zijn geweest, moge blijken uit een opmerking van Baardman (1961, p. 144) die in een historisch overzicht van het onderwijs in het Frans in Nederland weet te melden dat men in 1876 'om zonder voorkennis van het Frans tot gelijke onderwijsresultaten te komen, een verhouding nodig acht van Frans Engels Duits = 18 : 9 : 12'.

Op de avo-schooltypen lopen de gemiddelde minima voor Engels van circa 10 (mavo en gymnasium) tot circa 13 (atheneum en ongedeelde vwo). De minima voor de lbo-schooltypen leao en lhno blijven nauwelijks achter bij die van mavo en gymnasium (een gymnasiast die alleen de verplichte uren Engels volgt, krijgt dus gemiddeld evenveel uren Engels als de lhno- of leao-leerling die zich tot de verplichte uren beperkt). Op de lts is het onderwijs in het Engels minder omvangrijk dan bij de overige lbo-schooltypen (7 wekelijkse lesuren vs. circa 10 bij leao en lhno). In de resterende schooltypen, de mbo- en hbo-opleidingen, liggen de minima voor Engels in het algemeen veel lager.

Zoals gezegd liggen de minima voor Frans in het avo lager dan voor Engels, maar hoger dan voor Duits. Er zijn bij Frans grotere verschillen tussen de schooltypen dan bij Engels. Op de avo-schooltypen lopen de gemiddelde minima voor Frans van 6 wekelijkse lesuren (mavo) tot ruim 11 (atheneum). Op de andere schooltypen waar Frans gegeven wordt, is er vrijwel geen sprake van verplichte lesuren. Voor Duits ligt het gemiddelde minimale aantal lesuren in het avo lager dan voor

Figuur 5.1.1. – Gemiddeld aantal verplichte en fakultatieve wekelijkse lesuren Frans, Duits en Engels over de hele cursus op scholen waar deze talen gegeven worden



Frans en Engels. De gemiddelde minima variëren van circa 6 op het mavo tot circa 9 op het atheneum. In het beroepsonderwijs komt het minimum alleen in het leao boven de 4 wekelijkse lesuren.

Wanneer we de talen onderling vergelijken wat het *maximum* aantal wekelijkse lesuren betreft, komt in het avo Frans op de eerste plaats, gevolgd door Engels en Duits. In het beroepsonderwijs zijn de maxima het hoogst voor Engels; Duits en Frans komen daar op de tweede respectievelijk derde plaats.

Op de avo-schooltypen lopen de gemiddelde maxima voor Engels van 13 (mavo) tot 17 (ongedeeld vwo). De maxima van de lbo-schooltypen (lts, leao, lhno) liggen 2 à 3 uur lager dan die van het mavo. Bij de resterende schooltypen uit het beroepsonderwijs is er in het algemeen niet veel meer dan 3 à 4 uur maximaal beschikbaar voor Engels. Alleen het meao en heao komen daarboven uit.

De maxima voor Frans zijn bij de avo-schooltypen, althans bij havo en vwo, iets hoger dan voor Engels. Ze variëren van 13 (mavo) tot ruim 17 (atheneum). Scholen voor beroepsonderwijs waar Frans wordt gegeven, zijn voornamelijk te vinden in de sektor economisch-administratief onderwijs. Het maximale aantal wekelijkse uren Frans loopt er van ruim 6 (leao en heao) tot ruim 10 (meao).

De gemiddelde maxima voor Duits lopen in het avo van 11 (mavo) tot 15 wekelijkse lesuren (atheneum en ongedeeld vwo); in het technisch onderwijs van circa 3 (hts) tot circa 5 (lts); in het economisch-administratief onderwijs van circa 6 (heao) tot circa 11 (meao).

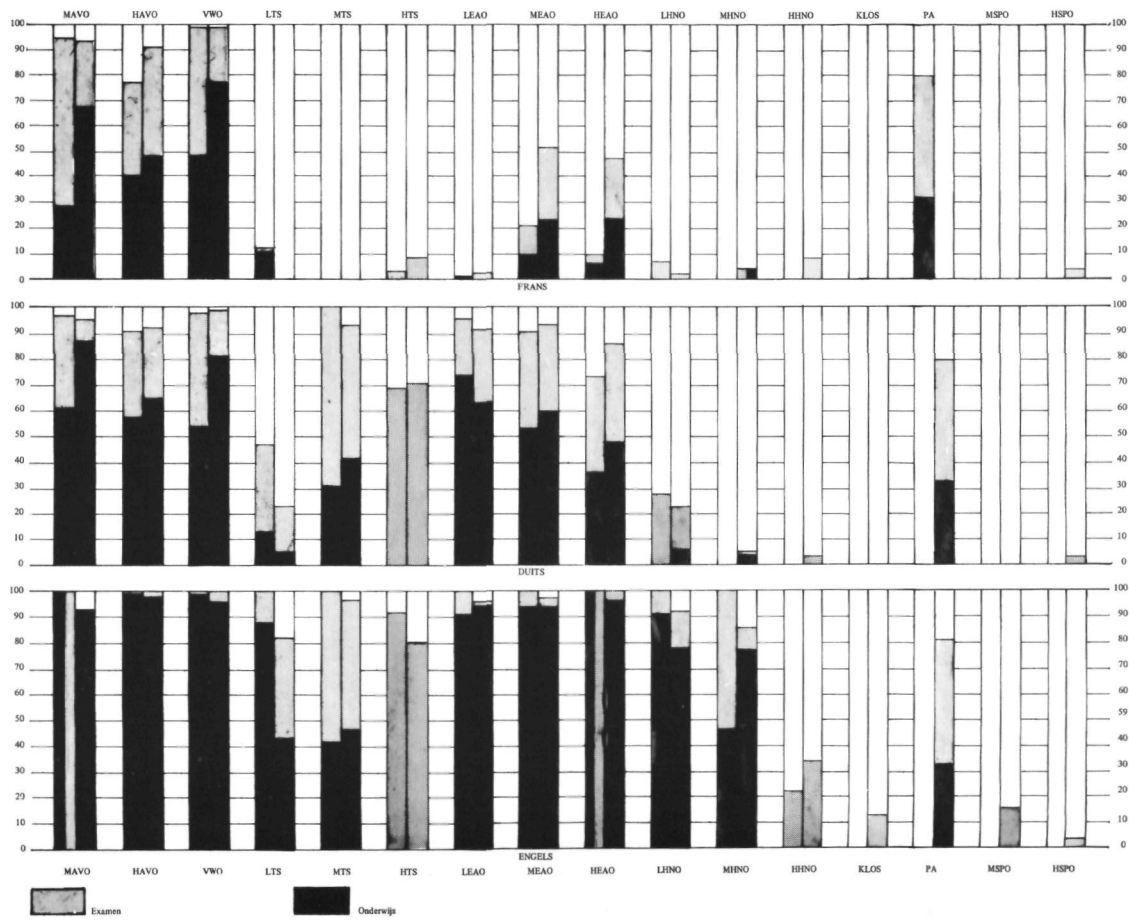
Er is binnen elk schooltype nogal wat variatie in de minimum- en maximumaantallen wekelijkse lesuren per taal. Vooral in het mavo en op de lbo-schooltypen lopen de urenaantallen sterk uiteen. Zo zijn er mavo's waar de leerlingen in hun hele schoolloopbaan niet meer dan 3 wekelijkse lesuren Frans of Duits hoeven volgen, maar er zijn er ook waar minstens 9 wekelijkse lesuren in die talen gevolgd moeten worden. De minima voor Engels lopen zelfs nog sterker uiteen: van 4 tot 11 wekelijkse lesuren.

Op de lbo-scholen is de situatie met betrekking tot de omvang van het vreemdetalenonderwijs nog ondoorzichtiger. Het minimale aantal wekelijkse lessen Engels blijkt bijvoorbeeld op de lts te variëren van 1 tot 8, op het lhno van 3 tot 13, op het leao van 5 tot 13. De maxima voor Engels lopen op de lts'en uiteen van 5 tot 14, op het lhno van 8 tot 13, op het leao van 6 tot 14. Ook bij mts, hts en mhno is de range van minima en maxima per taal opmerkelijk groot.

5.1.2. De deelname aan het vreemde-talenonderwijs

Bij de keuze van schooltypen die in het onderzoek betrokken zijn, heeft het talenaanbod een belangrijke rol gespeeld. Er is gekozen voor een vertegenwoordiging van schooltypen waar het talenonderwijs een centrale plaats inneemt,

Figuur 5.1.2. – Onderwijs en examen op de school van herkomst (percentages leerlingen en oud-leerlingen)



schooltypen waar de talen een ondergeschikte rol spelen en schooltypen waar geen talen worden gegeven. Deze driedeling is terug te vinden in de antwoorden van de leerlingen en de oud-leerlingen op de vraag welke talen op het schooltype van herkomst gevolgd zijn en welke talen als examenvak zijn gekozen (figuur 5.1.2.).

Uiteraard komen de antwoorden van de leerlingen en de oud-leerlingen in grote lijnen overeen met het eerder beschreven aanbod van de zijde van de scholen.

Leerlingen en oud-leerlingen van mavo, havo en vwo hebben vrijwel allemaal Frans, Duits en Engels gevolgd. Dat niet alle leerlingen en oud-leerlingen Frans of Duits hebben gehad, hangt samen met de doorstromingsmogelijkheden binnen het avo. Voor de oud-leerlingen van de pa komen we merkwaardigerwijze ook tot een forse deelname aan het onderwijs in Frans, Duits en Engels. Dit abrupte verschil tussen leerlingen en oud-leerlingen houdt verband met de omzetting van de vroegere kweekschool, die ook toegankelijk was voor leerlingen met een mulodiploma en die de zogenoemde eerste leerkring mét vreemde-talenonderwijs kende, in de huidige pedagogische academie waar vrijwel geen vreemde-talenonderwijs meer wordt gegeven.

Binnen het lbo is Engels vrij algemeen gevolgd. De overgrote meerderheid van de leerlingen en de oud-leerlingen van lts, leao en lhno heeft Engels gehad. Aanzienlijke groepen leerlingen en oud-leerlingen hebben ook Duits gevolgd. Onderwijs in het Frans komt vrijwel niet voor.

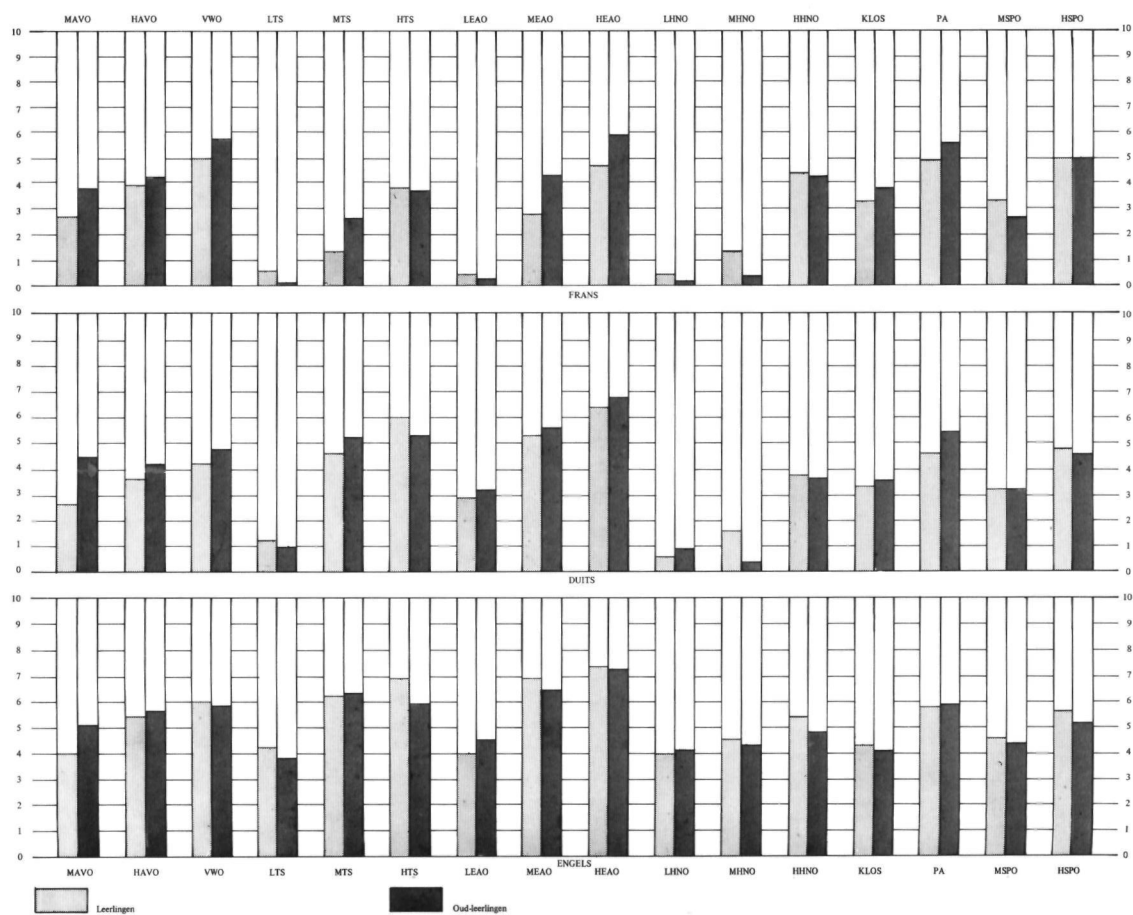
Wat het mbo en hbo betreft laat de deelname aan het talenonderwijs nogal wat verschillen zien tussen de onderwijssectoren en tussen de onderwijsniveaus. Het meest algemeen is Engels, dat door de overgrote meerderheid van de leerlingen en oud-leerlingen van het technisch, het economisch-administratief en het huishoud- en nijverheidsonderwijs (met uitzondering van het hhno) is gevolgd. Bij Duits is het beeld gevarieerder. Vrij algemeen is onderwijs in deze taal voor leerlingen en oud-leerlingen van meao en heao, mts en lts. Frans is alleen op meao en heao door wat grotere groepen gevolgd.

Naast Frans, Duits en Engels verdient ook de deelname aan het onderwijs in het Spaans (niet aangegeven in de figuur) nog vermelding. Andere talen komen vrijwel niet voor. Onderwijs in het Spaans is vooral gevolgd door kleine groepen leerlingen en oud-leerlingen van meao en heao.

De examendeelname voor Frans geeft het volgende beeld: alleen in het avo hebben grotere groepen leerlingen en oud-leerlingen examen afgelegd in het Frans. Voor de oud-leerlingen moeten hier de schooltypen pa, meao en heao aan toe worden gevoegd.

Examen in Duits is afgelegd door een meerderheid van de leerlingen en oud-leerlingen van avo, leao en meao. Ook op de pa (alleen oud-leerlingen), de mts en het heao hebben grotere groepen leerlingen en oud-leerlingen examen gedaan in Duits.

Figuur 5.1.3. – Totaal aantal jaren vreemde-talenonderwijs van leerlingen en oud-leerlingen na de lagere school met korrekities voor doubleren (gemiddelden)



Engels als examenvak komt voor bij vrijwel alle leerlingen en oud-leerlingen van avo en eao. Bovendien is het als examenvak niet onbekend bij grote groepen leerlingen en oud-leerlingen van lts, mts, lino en mhno. Spaans als examenvak blijft beperkt tot een klein groepje leerlingen en oud-leerlingen van het heao.

Vergelijking van de examendeelname van de oud-leerlingen met die van de leerlingen uit 1976 laat opmerkelijke verschillen zien. Onder de oud-leerlingen van het lbo is het percentage examendeelnemers veel lager dan onder de leerlingen op de lts: bv. nam respectievelijk 5 en 43 procent van de oud-leerlingen en 13 en 88 procent van de leerlingen deel aan de examens Duits en Engels. Binnen het avo, het meao en heao heeft zich een ontwikkeling in omgekeerde richting voorgedaan. Daar zijn de percentages examendeelnemers onder de oud-leerlingen duidelijk hoger, althans voor Frans en Duits, dan onder de leerlingen. Zo deed bv. van de oud-meao- en heao-leerlingen bijna een kwart examen in Frans. Bij de leerlingen was dat niet meer dan respectievelijk 10 en 6 procent. Bij het meao en heao is deze daling des te opmerkelijker omdat er hier, anders dan bij het avo, tussen het tijdstip van afstuderen van de oud-leerlingen (ca. 1970) en de ondervraging van de leerlingen (1976) maar enkele jaren liggen, waarin bovendien de examenvoorschriften nauwelijks zijn veranderd.

5.1.3 Het totale aantal jaren vreemde-talenonderwijs

Om het beeld van het genoten vreemde-talenonderwijs, dat immers niet alleen op de school van herkomst gevolgd hoeft te zijn, volledig te maken en om enig inzicht te krijgen in de omvang ervan, is de leerlingen en de oud-leerlingen gevraagd hoeveel jaren men in totaal na de lagere school vreemde-talenonderwijs heeft gehad. Figuur 5.1.3 brengt het gemiddelde aantal jaren per taal en per schooltype in beeld.

Er is op de totalen waarop figuur 5.1.3 is gebaseerd, een correctie toegepast voor doubleren. Er zijn immers nogal wat leerlingen die een klas waarin ze Frans, Duits of Engels krijgen, moeten overdoen. De totalen zonder meer geven dan een geïflatteerd beeld van de omvang van het genoten vreemde-talenonderwijs. Daar om is bij elke leerling en oud-leerling die een klas met Frans, Duits of Engels heeft gedoubleerd, een jaar afgetrokken van het totale aantal jaren onderwijs in die taal.

Gezien de grote verschillen tussen de schooltypen in duur, talenaanbod en deelname aan het talenonderwijs, variëren de gemiddelden sterk van het ene schooltype naar het andere. Er zijn echter ook binnen de schooltypen vrij grote verschillen in genoten talenonderwijs tussen de leerlingen en oud-leerlingen. Dat spreekt overigens voor zich wanneer men bedenkt dat in het beroepsonderwijs de vooropleiding van de leerlingen nogal uiteenloopt, terwijl in het lbo en avo het

systeem van keuzepakketten een rol speelt. Bij het naast elkaar plaatsen van de gemiddelden voor leerlingen en oud-leerlingen doet zich nog een extra complicatie voor. Voor veel oud-leerlingen vormt de afsluiting van hun opleiding aan de school van herkomst niet het eindpunt van hun onderwijscarrière.

De verschillen tussen mavo, havo en vwo in de omvang van het genoten talenonderwijs lopen vrijwel parallel aan de verschillen in duur van de opleiding. Zowel voor de leerlingen¹⁾ als de oud-leerlingen is Engels de taal waarin het langst onderwijs is gevolgd.

In het vierjarig lbo liggen de gemiddelden van leerlingen en oud-leerlingen in dezelfde orde van grootte. De gemiddelde duur van het onderwijs in het Engels is ongeveer gelijk aan de duur van de opleiding. Het gemiddeld aantal jaren Duits is op het leao iets, op de lts en het lhno veel lager dan voor Engels. Frans, dat weinig wordt aangeboden, komt uiteraard op een zeer laag gemiddelde.

Op het mbo zijn de verschillen in de duur van het talenonderwijs tussen de schooltypen grotendeels terug te voeren op verschillen in talenaanbod en vooropleiding. De leerlingen en oud-leerlingen van het driejarig meao hebben het langst talenonderwijs gehad; de leerlingen en oud-leerlingen van de vierjarige mts wat minder. De mhno-opleiding duurt maar twee jaar. De leerlingen zijn voornamelijk afkomstig uit het lhno, waar het talenonderwijs een karig bestaan leidt. De mhno-leerlingen hebben dan ook gemiddeld niet meer dan ca. anderhalf jaar Frans en Duits gehad. Voor de oud-leerlingen vallen de gemiddelden nog lager uit. Voor Engels komen leerlingen en oud-leerlingen tot een gemiddelde van vier en half jaar. Op de kleuterleidstersopleiding en in het mspo, waar geen talenonderwijs wordt gegeven, is niettemin het gemiddelde aantal jaren talenonderwijs vrij hoog. Op de klos zou dit verband kunnen houden met het feit dat daar alleen meisjes zitten. Meisjes kiezen in hun vooropleiding – meestal mavo in dit geval – vaker talen in hun examenpakket en hebben dus langer talenonderwijs gevolgd. Op het mspo hangen de hoge gemiddelden waarschijnlijk samen met de hoge gemiddelde leeftijd van de leerlingen. Een groot deel van hen heeft nog in de pré-mammoetperiode mulo of vhmo gevolgd, waar Frans, Duits en Engels tot aan het eindexamen verplicht waren.

In het hbo is het gemiddeld aantal jaren vreemde-talenonderwijs vergelijkbaar met dat van het vwo, op het heao en de hts voor Duits en Engels zelfs hoger. Ook in het hbo geldt, evenals in het mbo, dat op de opleidingen waar weinig of geen talenonderwijs wordt gegeven (hhno, pa, hspo) de gemiddelden niettemin hoog zijn. Voor de leerlingen zijn deze cijfers op wat langere termijn te rooskleurig: het merendeel van de leerlingen die in 1976 de examenklassen van het hbo bevolkten, is vooral bij de vierjarige opleidingen (hhno, hspo, hts) afkomstig van het oude vhmo. Het valt te verwachten dat over enkele jaren de gemiddelde duur van het vreemde-talenonderwijs dat hbo-leerlingen hebben gehad, voor Frans en Duits fors daalt en meer in de buurt komt van de havo-gemiddelden van dit moment.

Zoals al eerder werd opgemerkt, hebben de oud-leerlingen van de diverse schooltypen vaak nog talenonderwijs gehad in een vervolgopleiding. Wanneer we bij de oud-leerlingen hogere gemiddelden vinden dan bij de examenleerlingen kunnen we daaruit niet konkluderen dat de examenleerlingen van nu kariger met talenonderwijs bedeeld zijn dan hun voorgangers die voorgangers zullen in veel gevallen nog in hun verdere opleiding talenonderwijs hebben gehad. Het is niet goed mogelijk na te gaan in hoeverre een hogere score bij oud-leerlingen beïnvloed is door talenonderwijs in een vervolgopleiding en in hoeverre het verschil terug te voeren is op een (eventuele) vermindering van het talenonderwijs in de afgelopen jaren.

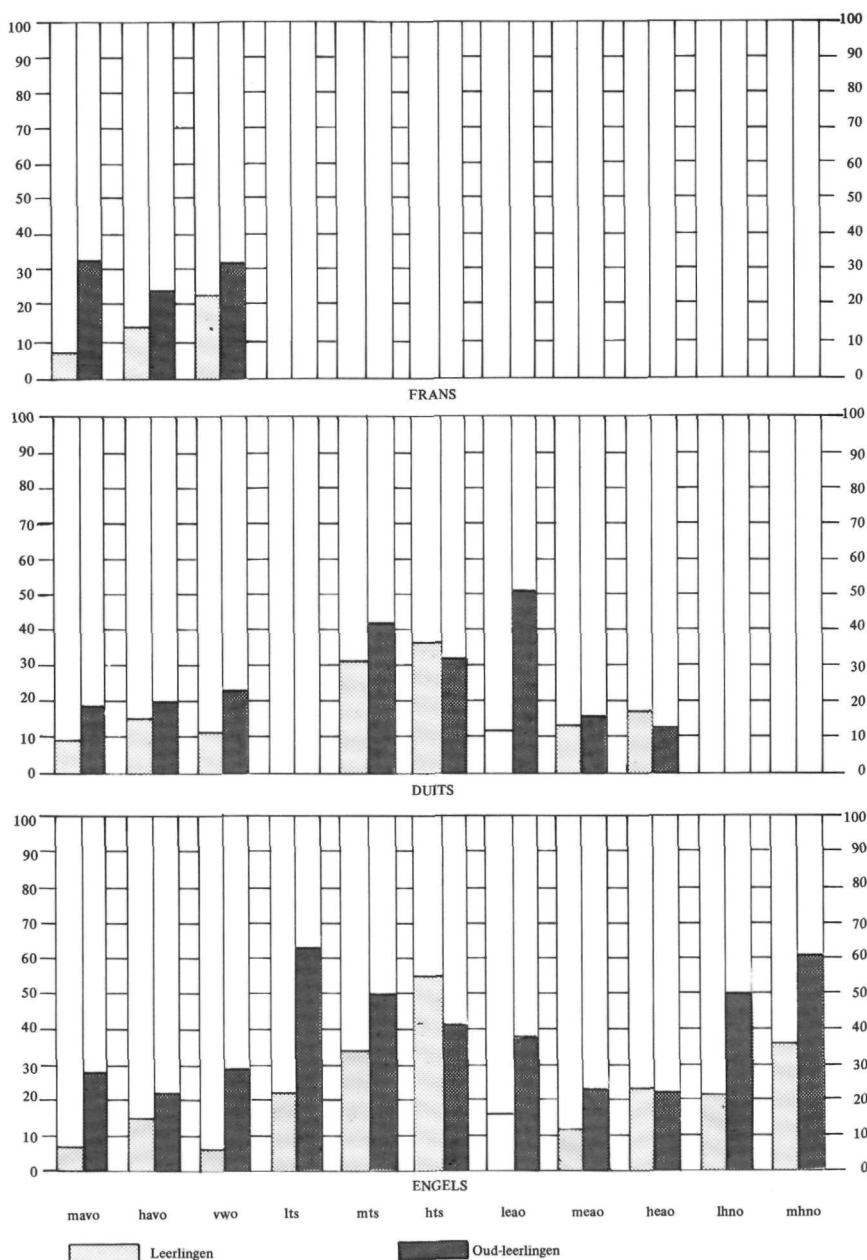
Deze komplikatie doet zich niet of nauwelijks voor bij de hbo'ers: na een hbo-opleiding zal men niet vaak nog een andere opleiding met talenonderwijs volgen. Binnen het hbo komen hogere scores bij de oud-leerlingen vooral voor op het hbo en de pa. De oud-leerlingen van het hbo hebben gemiddeld anderhalf jaar langer Frans en een half jaar langer Duits gehad dan de examengeneratie 1976, bij Engels is er geen verschil. De ex-kweekschoolleerlingen hebben gemiddeld een jaar langer Frans en Duits gehad dan de examenleerlingen van 1976, ook hier geen verschil bij Engels.

Het omgekeerde geval: minder talenonderwijs bij de oud-leerlingen dan bij de leerlingen uit 1976 – komt eveneens voor en wel op de lts, de hts en het mho. Bij alle drie de talen, op het mso voor Frans en op het vwo, mbo, hbo, de kso en het hso voor Engels. Deels zullen de hogere scores van de examenleerlingen uit 1976 toe te schrijven zijn aan het feit dat er bij bepaalde schooltypen wat meer ruimte is gekomen voor vreemde-talenonderwijs, deels ook aan een andere vooropleiding met zwaardere eisen die in het beroepsonderwijs aan de vooropleiding worden gesteld.

5.2 Mening over talen en talenonderwijs

De leerlingen en de oud-leerlingen van het voortgezet onderwijs hebben een vrij ruime ervaring met vreemde-talenonderwijs. In het middelbaar en hoger beroepsonderwijs hebben ze in stages hun talenkennis kunnen toetsen aan de eisen van hun toekomstige werkkring. Voor de oud-leerlingen komt daar nog bij dat ze in het algemeen het talenonderwijs al jaren achter zich hebben. Ze hebben hun op school vergaarde kennis kunnen confronteren met de eisen van studie en beroep. Ze hebben misschien zelf ervaren hoe plezierig het is een boek of krant in een andere taal te kunnen lezen of zich in het buitenland met hun talenkennis te kunnen redden. Kortom men mag verwachten dat zowel leerlingen als oud-leerlingen zich een oordeel hebben gevormd over talenkennis en talenonderwijs. Aan de leerlingen en oud-leerlingen zijn daarom vragen gesteld over de omvang van het genoten onderwijs (paragraaf 5.2.1), over het wenselijke aanbod aan talen (paragraaf 5.2.2), over de noodzaak van aanvullende cursussen (paragraaf 5.2.3) en over de betekenis van talenkennis (paragraaf 5.2.4).

Figuur 5.2.1. – Leerlingen en oud-leerlingen die een tekort in het aantal uren vreemde-talenonderwijs op hun school signaleren (percentages)



Aan leerlingen en oud-leerlingen die op hun school Frans, Duits of Engels hebben gehad, is de vraag voorgelegd of ze het aantal uren voor de talen te hoog, toe-reikend of te laag vonden. In figuur 5 2 1 is aangegeven hoeveel leerlingen en oud-leerlingen vinden dat er te weinig uren waren. Alleen van die schooltypen zijn gegevens opgenomen waar meer dan de helft van de leerlingen en oud-leerlingen Frans, Duits of Engels heeft gehad.

Er zijn praktisch geen leerlingen en oud-leerlingen die vinden dat er teveel uren aan talenonderwijs zijn besteed. Bij de meeste schooltypen vindt een meerderheid van de leerlingen en de oud-leerlingen dat er genoeg uren voor de talen zijn. De aantallen leerlingen en oud-leerlingen die van mening zijn dat er te weinig uren waren, variëren sterk naar schooltype. Ook tussen leerlingen en oud-leerlingen van eenzelfde type zijn er vaak grote verschillen.

Oud-leerlingen blijken veel minder tevreden te zijn over het uren-aantal voor de talen dan leerlingen. Vooral in het lager beroepsonderwijs is het verschil erg groot. Van de leerlingen van de lts, het leao en het lhno vindt zo'n 20 procent dat ze te weinig uren Engels hebben gehad. Van de oud-leerlingen denkt de helft of meer er zo over.

Redelijk tevreden over het uren-aantal voor de talen zijn de leerlingen van mavo, havo, vwo, meao en heao. Zoals we al hebben gezien, zijn dat schooltypen waar de talen een belangrijke plaats hebben in het onderwijs. Ook bij de oud-leerlingen van deze schooltypen, hoewel minder tevreden dan hun jongere collega's, zijn er betrekkelijk weinig die vinden dat er niet voldoende ruimte voor de talen was. Veel minder tevreden over het aantal uren talenonderwijs zijn de oud-leerlingen van het lbo en verder de leerlingen en oud-leerlingen van de mts, de hts en het mhno. Op alle drie deze schooltypen heeft het talenonderwijs maar een marginale plaats. Wat de mts'en en hts'en betreft, valt daarbij nog op te merken dat juist bij deze schooltypen het aantal oud-leerlingen dat met vreemde talen te maken heeft, hoog is.

Tekorten in het talenonderwijs kunnen niet alleen blijken uit een te gering aantal uren. Het is mogelijk dat men de beschikbare tijd toereikend vindt en niettemin lacunes in het talenonderwijs ervaart. Zo'n lacune kan zijn dat bepaalde vaardigheden onvoldoende aandacht hebben gekregen. Daarom is er aan de leerlingen (voor de oud-leerlingen ligt het tijdstip te ver terug) gevraagd of er naar hun mening in het talenonderwijs te weinig, voldoende of te veel aandacht besteed is aan lezen, schrijven, spreken en verstaan van de talen.

De groepen leerlingen die vinden dat aan bepaalde vaardigheden te weinig aandacht wordt besteed, zijn over het algemeen erg groot, veel groter dan de groepen die een urentekort signaleren. In veel gevallen gaat het om een derde tot de helft van de leerlingen of zelfs nog meer. Een mogelijke verklaring voor deze

discrepantie zou het volgende kunnen zijn. De termen lezen, schrijven etc duiden vormen van kommunikatief taalgedrag aan, waarbij de taal funktioneert als middel tot informatie-overdracht. Veel van wat er in de talenlessen gebeurt

denk aan uitspraak- of grammatika-oefeningen, aan oefeningen ter uitbreiding van het vocabulaire, etc. valt daar, althans in de perceptie van de leerlingen, niet onder. Men kan erover twisten of het principieel of praktisch – mogelijk is ook in de eerste fasen van de vreemde-taalverwerving de te leren taal als kommunikatiemiddel te laten funktionseren. Het lijkt echter evident dat de leerlingen in het algemeen veel van wat er in die fasen gebeurt, niet gerekend hebben tot lezen, schrijven etc., ook al dient het ter vergroting van hun vaardigheid in een van deze vormen van taalgedrag. De hoge percentages leerlingen die de tijd, besteed aan lezen, schrijven, spreken en verstaan onvoldoende vinden, zouden erop kunnen wijzen dat men in de talenlessen, althans volgens deze leerlingen, te veel blijft steken in het voorwerk en te weinig toekomt aan 'echt', kommunikatief taalgedrag.

In het avo is het percentage leerlingen dat tekorten signaleert, het hoogst voor Frans, dat geldt overigens voor alle schooltypen, voor zover de leerlingen er Frans hebben gehad. Het is wat lager voor Duits en het laagst voor Engels. Het zwaartepunt ligt bij de mondelinge vaardigheden, vooral bij het spreken.

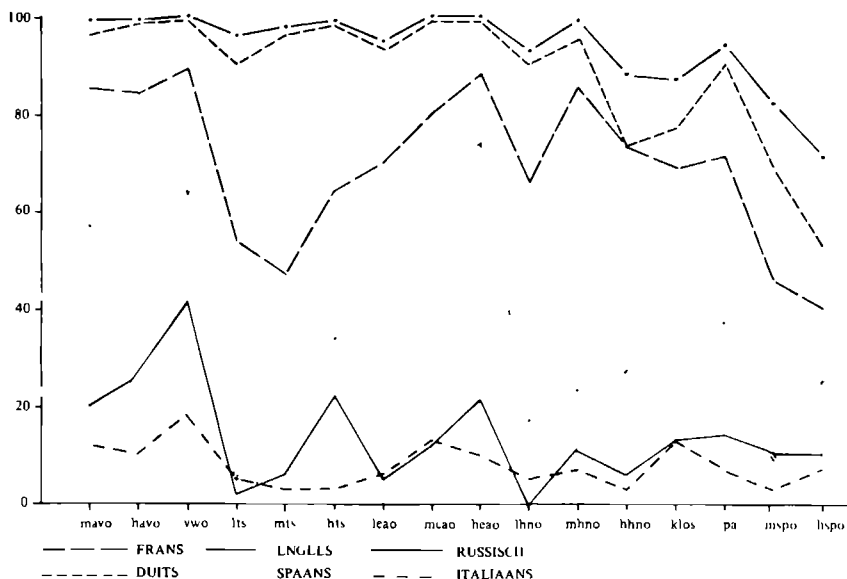
In het beroepsonderwijs is er weinig differentiatie tussen de talen, het percentage leerlingen dat van mening is dat er te weinig aandacht wordt besteed aan lezen is voor Duits en Engels ongeveer even hoog. De lbo-leerlingen maken bij hun beoordeling nauwelijks onderscheid tussen de vaardigheden. In het mbo en hbo worden vooral ten aanzien van de mondelinge vaardigheden, met name het spreken, tekorten gesignaleerd.

5.2.2 Het wenselijke talenaanbod

In de vorige paragraaf zijn alleen die leerlingen en oud-leerlingen aan het woord geweest die daadwerkelijk vreemde-talenonderwijs op het schooltype van herkomst hebben gevolgd. Naast het oordeel over de omvang van het genoten talenonderwijs is de leerlingen en oud-leerlingen ook gevraagd of men onderwijs in het Frans, Duits, Engels, Spaans, Russisch en Italiaans wenselijk zou vinden op de school van herkomst. Bij deze vraag was uitdrukkelijk vermeld dat een situatie bedoeld was waarbij de keuze aan de leerlingen zelf werd overgelaten. Het gaat dus om de mening over het ideale aanbod. In figuur 5.2.2 staan de percentages oud-leerlingen die vinden dat op hun school een aanbod van Frans, Duits, Engels, enz. op zijn plaats zou zijn. Voor de leerlingen is in verband met de grote gelijkenis van de resultaten afgezien van een dergelijke figuur.

Onderwijs in Engels en Duits wordt door vrijwel alle oud-leerlingen wenselijk geacht. Ook op schooltypen waar weinig talenonderwijs wordt gegeven, is nog een

Figuur 5.2.2. – Oud-leerlingen die onderwijs in de talen wenselijk achten voor het schooltype van herkomst (percentages)



ruime meerderheid voorstander van onderwijs in die talen. Bij Frans is het beeld wat gevarieerder. Oud-leerlingen die komen van een schooltype waar Frans gegeven wordt – mavo, havo en vwo en in het beroepsonderwijs meao en heao –, staan er het meest positief tegenover. In het technisch en het sociaal-pedagogisch onderwijs zijn er heel wat minder voorstanders van onderwijs in het Frans. De andere schooltypen – die van het huishoud- en nijverheidsonderwijs en verder klos en pa – nemen een middenpositie in. De andere in de vraag genoemde talen, Spaans, Russisch en Italiaans, worden in het Nederlandse onderwijs weinig gegeven. Er zijn echter heel wat oud-leerlingen die vinden dat er Spaans gegeven zou moeten worden. Bij de oud-leerlingen van het avo en van het meao en het heao is meer dan de helft voorstander van onderwijs in het Spaans. Bij de andere schooltypen zijn dat er veel minder. Tegenstanders van onderwijs in Russisch en Italiaans zijn er veel meer dan voorstanders. Dat er wel Russisch gegeven moet worden, vinden vooral oud-leerlingen van mavo, havo, hts en heao (20 tot 25 procent) en van het vwo (40 procent). Onderwijs in Italiaans wordt maar door een enkeling wenselijk geacht.

Vergelijking van de percentages oud-leerlingen die onderwijs in de verschillende talen wenselijk vinden, met de overeenkomstige percentages leerlingen, laat zien dat de oud-leerlingen geneigd zijn om meer plaats voor de moderne vreemde talen in het leerplan in te ruimen dan de leerlingen. Weliswaar zijn de verschillen vaak niet erg groot, maar er is een duidelijke lijn in te onderscheiden: in verreweg de

meeste gevallen is het percentage oud-leerlingen dat onderwijs in een taal wenselijk vindt, hoger dan het percentage examenleerlingen. Alleen Italiaans vormt een uitzondering op die regel.

De vraag naar het ideale aanbod aan moderne vreemde talen is ook nog in een enigszins andere vorm gesteld. De leerlingen en de oud-leerlingen moesten daarbij aan elk van de zes onderscheiden talen een rangnummer toekennen in de volgorde die ze zelf zouden kiezen wanneer ze op hun school een vrije keuze hadden kunnen maken uit die talen. De voorkeursvolgorde van keuze komt overeen met de cijfers die in figuur 5.2.2 zijn gepresenteerd. De voorkeursvolgorde voor de talen laat heel weinig verschillen zien tussen de schooltypen. Algemeen staat Engels bovenaan. Duits en Frans volgen op de tweede respectievelijk derde plaats. Ten aanzien van Spaans is er, net als voor Engels, grote eenstemmigheid. Spaans komt overal op de vierde plaats. De twee resterende talen ontlopen elkaar niet veel. Italiaans en Russisch op een gedeelde vijfde en zesde plaats.

5.2.3 De noodzaak van een aanvullende talenopleiding

Talenonderwijs wordt in Nederland niet alleen in het gewone dagonderwijs gegeven. Er is een ruime keus aan allerlei specifieke talenkursussen waar men zijn talenkennis kan vergroten. Men mag aannemen dat de deelnemers aan dit soort kursussen op wat voor gronden dan ook vinden dat hun talenkennis tekortschiet. De deelname aan talenkursussen kan dus worden opgevat als een indicatie voor ervaren of verwachte tekorten. Daarom is aan de oud-leerlingen de vraag voorgelegd of zij ooit een talenkursus hebben gevolgd en zo ja, om welke reden en wat voor soort cursus. De parallelvraag voor de leerlingen luidde of ze verwachten voor hun latere werk nog een aanvullende talenopleiding nodig te hebben.

Voor dergelijke kursussen blijkt onder de oud-leerlingen van het voortgezet onderwijs een redelijke belangstelling te bestaan. 14 procent nam deel aan een cursus Engels, 5 procent aan een cursus Duits, 7 procent aan een cursus Frans en 6 procent aan een cursus in een andere taal, meest Spaans. De interesse voor dergelijke kursussen is niet specifiek aan bepaalde schooltypen gebonden. De meeste oud-leerlingen hebben deze kursussen gevolgd uit hoofde van hun werk of ter vergroting van de algemene ontwikkeling. Studiedoeleinden leggen weinig gewicht in de schaal. Wanneer men deze deelnamepercentages legt naast de antwoorden van de leerlingen is de groep leerlingen, die rekening houdt met een aanvullende opleiding, veel groter. De hoogste percentages worden aangetroffen onder de leerlingen uit het technisch en economisch-administratief onderwijs. De tijd zal leren of deze sombere verwachtingen van de leerlingen ook leiden tot een daadwerkelijke kursusdeelname.

5.2.4. Het belang van talenkennis

Aan het leren van moderne vreemde talen kan een veelheid van motieven ten grondslag liggen. Talen kun je leren omdat het nuttig is voor je studie of je werk of omdat het gemakkelijker is landen en volken te leren kennen als je hun taal beheerst. Soms worden talen ook geleerd omdat men er plezier aan heeft een andere taal te bestuderen. In het onderzoek onder leerlingen en oud-leerlingen is geprobeerd te achterhalen hoe zwaar dit soort overwegingen weegt voor leerlingen en oud-leerlingen. We hebben daartoe in de vragenlijsten voor leerlingen en oud-leerlingen een reeks uitspraken van het Likert-schaaltipe opgenomen. Elke uitspraak geeft een bepaald standpunt ten aanzien van Frans, Duits en Engels weer. Enkele daarvan hadden betrekking op het thema 'plezier in talenstudie', andere op het nut van talenkennis voor studie en beroep, weer andere op de functie van talenkennis als instrument voor kontakten met andere landen en kulturen. Gevraagd is om aan te geven in hoeverre men het met elk van die uitspraken eens is.

Om enig idee te geven van het belang dat wordt toegekend aan het leren van resp. Frans, Duits en Engels hebben we figuur 5.2.3. opgenomen. Per uitspraak is het percentage oud-leerlingen opgenomen dat het met de betreffende uitspraak eens of volledig eens is. Tussen de antwoorden van leerlingen en oud-leerlingen bestaan weinig verschillen. Het oordeel van de oud-leerlingen valt meestal iets positiever uit dan bij de leerlingen.

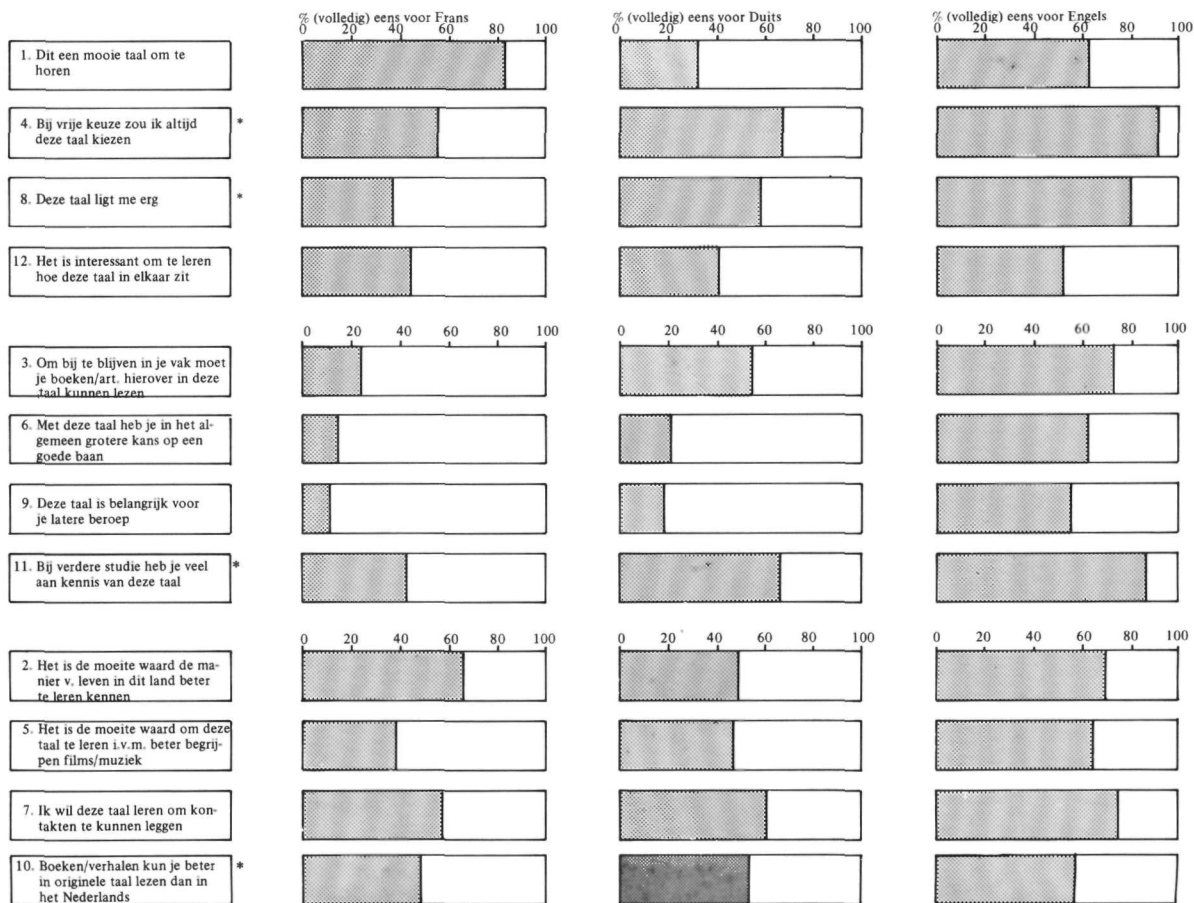
Voor het bespreken van de antwoorden van de leerlingen en de oud-leerlingen hebben we de uitspraken gegroepeerd²⁾ tot drie thema's: plezier in talenstudie, nut van talenkennis voor studie en beroep en talenkennis als contactmiddel met andere landen en kulturen. Een vergelijking tussen de talen laat zien, dat Engels op alle drie de aspecten die we zoëven noemden, de hoogste scores heeft. Of het nu gaat om plezier in talenstudie, het belang van de taal voor studie en beroep of als middel om in contact te komen met andere landen en kulturen, steeds wordt Engels van de drie talen het meest positief beoordeeld. Dat geldt zowel voor de leerlingen als voor de oud-leerlingen.

Wat het eerste aspect betreft, plezier in talenstudie, valt het oordeel van leerlingen en oud-leerlingen op sommige schooltypen wat gunstiger uit voor Frans, op andere voor Duits (in het technisch en economisch-administratief onderwijs). Oud-leerlingen blijken op dit punt vooral t.a.v. Frans en Duits zich positiever op te stellen dan de leerlingen.

Op alle schooltypen is het oordeel van leerlingen en oud-leerlingen over het nut van talenkennis voor studie en beroep het minst positief voor Frans. Duits scoort iets hoger, Engels gaat ver voorop. Tussen de leerlingen en de oud-leerlingen zijn er op dit punt nauwelijks verschillen.

Ook wat het belang van de taal als middel voor contact met andere landen en kulturen betreft, scoort Frans het laagst, Engels het hoogst. Bij vergelijking van

Figuur 5.2.3. – Het percentage oud-leerlingen dat het eens of volledig eens is met de aangegeven uitspraken over de waarde van kennis van Frans, Duits en Engels



*Deze uitspraken waren in de vragenlijsten negatief geformuleerd. Voor de analyse zijn de antwoorden zoals gebruikelijk gespiegeld: volledig oneens wordt volledig eens, oneens wordt eens etc.

het oordeel van de oud-leerlingen met dat van de leerlingen, blijkt dat de oud-leerlingen vooral ten aanzien van Frans meer belang hechten aan de functie van de taal als kontaktmiddel dan de leerlingen

5.3 Samenvatting

Dit hoofdstuk handelt over de ervaringen van leerlingen en oud leerlingen met het vreemde-talenonderwijs

Om enig idee te krijgen van het aanbod aan moderne vreemde talen en de omvang van het talenonderwijs is gelijktijdig met het onderzoek onder leerlingen en oud-leerlingen geïnventariseerd wat door de scholen aan talenonderwijs wordt aangeboden

Frans wordt gegeven op alle avo-scholen, op alle scholen voor heao en vrijwel alle scholen voor meao. Op de overige schooltypen wordt het maar zeer sporadisch onderwezen. Waar Frans gegeven wordt, is het vrijwel steeds een mogelijk examenvak, maar geen enkele school stelt het als examenvak verplicht. Bij alle avo-scholen die aan het onderzoek meewerkten, zijn de leerlingen verplicht in hun opleiding minstens een aantal wekelijkse uren Frans te volgen. Dit verplichte aantal uren loopt sterk uiteen. Op de meeste meao's zijn de leerlingen niet verplicht Frans te volgen, op de heao's is het onderwijs Frans soms fakultatief, soms verplicht.

Het maximale aantal lesuren dat men kan volgen, ligt ver boven het verplichte minimum.

Duits wordt gegeven op alle avo-scholen, alle scholen voor economisch-administratief onderwijs, op de meeste technische scholen en op een klein deel van de lhno-scholen. Duits is op vrijwel alle scholen waar het gegeven wordt, fakultatief examenvak, behalve op de hts'en waar een taal niet als examenvak gekozen kan worden. Lang niet alle scholen waar Duits gegeven wordt, stellen het onderwijs in deze taal verplicht. Op hts'en, meao's en lhno-scholen is het vaak een keuzevak. Op de avo-scholen zijn alle leerlingen verplicht een aantal wekelijkse uren Duits te volgen tijdens hun opleiding. Dit verplichte aantal uren loopt net als bij Frans uiteen. In het beroepsonderwijs is het aantal verplichte wekelijkse lesuren Duits over de hele cursus in het algemeen veel lager dan in het avo.

Het maximale aantal wekelijkse lesuren Duits dat men kan volgen, ligt evenals bij Frans ver boven het verplichte minimum. De gemiddelden zijn in het avo iets lager dan bij Frans, in het beroepsonderwijs iets hoger.

Engels wordt in het voortgezet onderwijs verreweg het meest algemeen onderwezen. Het wordt gegeven op alle avo-scholen, alle scholen voor technisch en voor economisch-administratief onderwijs, alle lhno- en mhno-scholen en een klein deel van de hhno-scholen. Anders dan Duits en Frans is Engels vaak verplicht examenvak, namelijk op een derde van de avo- en

lbo-scholen, op een kwart van de meao's en leao's en op bijna alle mhno-scholen.

Bij alle schooltypen varieert het aantal wekelijkse lessen dat de leerlingen over de hele cursus moeten volgen, zeer sterk.

- Andere talen dan Frans, Duits en Engels worden maar op weinig scholen onderwezen. Het meest wordt Spaans genoemd, dat vooral op meao's en heao's wordt gegeven.

De feitelijke deelname door leerlingen en oud-leerlingen aan het vreemde-talen-onderwijs op het schooltype waarvoor ze in het onderzoek zijn benaderd, leidt tot het volgende beeld.

- Het talenonderwijs dat de leerlingen en oud-leerlingen van mavo, havo, vwo, lts, mts, hts, leao, meao, heao, lhno en mhno hebben gevolgd, omvat vrijwel altijd Engels. Voor de oud-leerlingen van de pa was Engels ook vrij algemeen. Alleen op de huidige pa, de klos en het spo ontbreekt deze taal.
- Het verspreidingsgebied van Duits is smaller. Het volgen van Duits is beperkt tot de onderwijssectoren avo, to en eao. Voor de oud-leerlingen moet ook hier de pedagogische academie worden genoemd.
- Onderwijs in het Frans heeft een nog kleinere aktieradius. Het wordt gegeven op mavo, havo, vwo en meao en heao. Voor de oud-leerlingen kan de pa aan die lijst van schooltypen worden toegevoegd.
- De deelname aan het examen is wat Frans, Duits en Engels betreft, het grootst voor Engels, het kleinst voor Frans. Wanneer we de examendeelname van de oud-leerlingen vergelijken met die van de oud-leerlingen uit 1976, blijkt alleen in het lbo de deelname groter te zijn geworden. Op de andere schooltypen wordt minder vaak aan de examens Frans en Duits deelgenomen.
- Het totale aantal jaren dat men na de lagere school vreemde-talenonderwijs heeft gevolgd, is bij de leerlingen en oud-leerlingen van alle schooltypen het hoogst voor Engels. Vier jaar onderwijs in het Engels vormt hierbij de ondergrens. Bij Duits en vooral bij Frans is de differentiatie veel groter. Duits en met name Frans moeten ook met veel lagere gemiddelden genoegen nemen.
- Bij de leerlingen en oud-leerlingen die op het schooltype van herkomst talenonderwijs hebben gevolgd, leeft nogal wat ongenoegen over het beschikbare urenaantal. Voor Frans worden het vaakst urentekorten gesignaleerd, voor Duits het minst. De onvrede met het beschikbare aantal uren voor vreemde-talenonderwijs is bij de oud-leerlingen groter dan bij de examenleerlingen uit 1976.

De moderne vreemde talen kunnen zowel bij de leerlingen als de oud-leerlingen op nogal wat belangstelling rekenen. Dit komt onder meer tot uiting in hun op-

stelling ten aanzien van het wenselijke aanbod aan moderne vreemde talen, de deelname aan talenkursussen en de waardering van talenkennis.

- Zowel leerlingen als oud-leerlingen zijn van mening dat op het schooltype van herkomst Duits en Engels tot de keuzemogelijkheden zouden moeten behoren. Dit geldt ook voor schooltypen waar deze talen momenteel ontbreken. De voorstanders van onderwijs in het Frans zijn minder talrijk, maar op de meeste schooltypen vindt men een meerderheid die pleit voor opname van deze taal in het onderwijsaanbod. Sympatisanten voor Spaans vindt men vooral onder de leerlingen en oud-leerlingen van mavo, havo, vwo, meao en heao. Kleine groepen leerlingen en oud-leerlingen pleiten voor het aanbieden van Russisch en Italiaans. De oud-leerlingen staan in het algemeen nog positiever tegenover een ruim onderwijsaanbod dan de generatie examenleerlingen uit 1976.
- Een niet onaanzienlijke groep oud-leerlingen heeft na hun opleiding nog aanvullende talenkursussen gevolgd: 14 procent een cursus Engels, 7 procent een cursus Frans en 5 procent een cursus Duits. Voor de leerlingen liggen de percentages van verwachte deelname nog veel hoger.
- Talenkennis wordt zowel door de leerlingen als de oud-leerlingen positief gewaardeerd. Vergeleken naar Frans, Duits en Engels is de opstelling ten aanzien van Engels het meest positief, ongeacht of het nu gaat om plezier in talenstudie, gebruikswaarde voor studie en beroep of het belang van de taal als contactmiddel met andere landen en kulturen.

Bij de uitwerking van de probleemstelling in hoofdstuk 3 hebben we de centrale vraag voor dit onderzoek als volgt omschreven: met welke taalgebruikssituaties voor Frans, Duits en Engels worden de leerlingen en de oud-leerlingen na hun eindexamen geconfronteerd en achten zij zich hiervoor voldoende toegerust. Bij de leerlingen is de vraagstelling gericht op verwachtingen, bij de oud-leerlingen op feitelijke ervaringen. Voor de beantwoording van deze vraag is aan de hand van een model voor de taalgebruikssituatie een lijst van 24 situaties ontwikkeld. Gezien de centrale plaats van dit model lijkt het niet ondienstig de gedachtingang rondom het idee van de taalgebruikssituaties nog eens in het kort weer te geven.

Teneinde informatie te verzamelen over de behoeften aan moderne vreemde talen moet men de beschikking hebben over gegevens die zo nauwkeurig mogelijk het taalgebruik en de tekorten in talenkennis registreren. Het kader voor het specificeren van dit taalgebruik is ontleend aan Jakobson, die een model geeft waarin de componenten zijn uitgewerkt waaruit zo'n situatie is opgebouwd. Aan de hand van een uitwerking van dit model waarin de componenten addresser, addressee, setting, topic, message, channel, contact en code voorkomen, zijn in totaal 24 situaties opgesteld, waarbij ernaar is gestreefd alle gebruiksmogelijkheden van moderne vreemde talen weer te geven.

Elke situatie is overeenkomstig de twee dimensies die aan het begrip behoefte zijn onderscheiden, beoordeeld naar het gebruiksaspekt en het tekortenaspekt. Dat wil zeggen dat de respondenten een uitspraak hebben gedaan over de frequentie van voorkomen van elke gebruikssituatie en over hun eigen kennisniveau.

Op beide dimensies van de behoeften aan moderne vreemde talen wordt in dit

hoofdstuk uitvoerig ingegaan. In paragraaf 6.1 wordt beschreven hoe groot de groep leerlingen en oud-leerlingen is die met een of meer taalgebruikssituaties in aanraking komt. Paragraaf 6.2 gaat over de frequentie van het taalgebruik. De aard of het type taalgebruik vormt het onderwerp van paragraaf 6.3. Tekorten in talenkennis komen aan de orde in paragraaf 6.4.

6.1 De omvang van het gebruik van Frans, Duits en Engels

Alvorens in te gaan op de grootte van de groep die met Frans, Duits en Engels in aanraking komt, wordt een toelichting gegeven op het categorieensysteem dat is gehanteerd. De omvang van het taalgebruik wordt aansluitend globaal per taal en specifiek per situatie uitgewerkt.

6.1.1 De antwoordcategorieën voor het taalgebruik

Zoals al is uiteengezet, is het gebruik van Frans, Duits en Engels vastgesteld door een lijst van 24 taalgebruikssituaties (zie losse kaart) te laten beoordelen naar de frequentie van voorkomen. Voor deze schatting is een beoordelingsschaal ontwikkeld met de antwoordcategorieën 'nooit', 'eens per twee of drie jaar', 'eens of enkele malen per jaar', 'een tot drie keer per maand' en 'eens per week of meer'. Het gebruiken van deze op elkaar aansluitende frequentie categorieën¹⁾ heeft het voordeel dat het een meer eenduidig categorieensysteem is dan in ander onderzoek vaak gehanteerde antwoordmogelijkheden als 'soms', 'geregeld', 'vaak', 'nu en dan', 'sporadisch', waarin twee betekenissen door elkaar heenspeelen: frequentie van voorkomen en regelmaat van voorkomen. Wel doet de grote eenduidigheid van de door ons gekozen antwoordcategorieën geen recht aan nog een ander aspect, namelijk de (duur)intensiteit van de gebeurtenis zelf. Proefonderzoek wees uit dat deze wijze van frequentieschatting geen problemen opleverde. Een uitzondering vormen de leerlingen en oud-leerlingen van het lbo, voor wie het aantal antwoordcategorieën te groot en onoverzichtelijk was. In de vragenlijst voor het lbo zijn daarom de categorieën die in het proefonderzoek vrijwel niet gekozen werden, te weten 'eens per week of meer' en 'een tot drie keer per maand' vervallen. Uit de proefenquête kwam bovendien naar voren dat de lbo-respondenten die geen onderwijs in een bepaalde taal hadden genoten, zich niet in staat achtten de vragen over de taalgebruikssituaties te beantwoorden. Aan de instructie voor het lbo werd daarom toegevoegd dat men deze vraag niet hoefde te beantwoorden, indien men geen onderwijs in de betreffende taal had genoten.

Voor de leerlingen en oud-leerlingen van het avo, mbo en hbo was dit probleem niet of nauwelijks aanwezig omdat bijna alle respondenten wel één of meer jaren onderwijs in Frans, Duits en Engels hebben gevolgd.

6 1 2 De globale omvang van het gebruik van Frans, Duits en Engels

Voor de omvang van het vreemde-talengebruik is de grootte van de gebruikersgroep als maat gekozen. Hierbij wordt afgezien van de gebruiksfrequentie en wordt de gebruikersgroep gedefinieerd als de groep die 'ooit' vreemde talen gebruikt, versus de groep die 'nooit' in een bepaalde gebruikssituatie terecht komt. Per taal en per schooltype is over alle taalgebruikssituaties heen de grootte van de groep berekend die met een of meer situaties van een bepaalde taal geconfronteerd wordt.

Tabel 6 1 1 – De omvang van de groep leerlingen en oud-leerlingen die met een of meer taalgebruikssituaties in aanraking verwachten te komen, respectievelijk komen (percentages)

	mavo	havo	vwo	its	mts	hts	leao	mcao	hcao	lhno	mhno	hhno	klos	pa	mspo	hspo
<i>Frans</i>																
leerlingen	78	89	97	76	51	91	56	70	96	47	28	94	82	96	71	97
oud leerlingen	76	87	94	50	66	84	59	76	91	60	33	87	78	83	74	50
<i>Duits</i>																
leerlingen	97	98	100	98	100	100	100	100	100	85	87	98	98	100	98	100
oud leerlingen	99	99	99	100	100	100	100	100	100	94	94	97	100	100	98	100
<i>Engels</i>																
leerlingen	98	100	100	99	100	100	97	100	100	98	94	99	99	100	100	100
oud leerlingen	96	100	99	91	100	100	96	97	100	94	96	96	96	96	100	98

Hoewel de gegevens van tabel 6 1 1 slechts een globale indicatie geven van de omvang van het taalgebruik, valt er een duidelijke lijn in te onderkennen. Vergelijking van de percentages per taal wijst uit dat voor Engels en Duits de hoogste percentages worden gevonden. De percentages voor Frans blijven hierbij achter. Vergelijking van de percentages per schooltype leert dat er tussen de schooltypen aanzienlijke afwijkingen voorkomen. In het algemeen vinden we de laagste percentages bij schooltypen van het laagste onderwijsniveau. Bij toename van het onderwijsniveau stijgen de percentages.

6 1 3 De omvang van het gebruik van Frans, Duits en Engels per taalgebruikssituatie

Bij de beschrijving van de omvang van het taalgebruik is nog geen aandacht besteed aan de afzonderlijke taalgebruikssituaties. Er is nog niet aangegeven welke situaties nu in concreto meer of minder voorkomen. Toch is dit een van de vra-

Tabel 6.1.2. – Profiel van de taalgebruikssituaties voor Frans: het minderheidsprofiel (25 tot 50 procent van de leerlingen: +), het doorsnee-profiel (50 tot 75 procent van de leerlingen: ++) en het meerderheidsprofiel (75 procent van de leerlingen of meer: +++)

leerlingen	Mavo	Havo	Vwo	Lts	Mts	Hts	Lzoo	Mzoo	Hzoo	Lhno	Mhno	Phno	Klas	Pa	Mgro	Hgro
percentage responsie	77	79	92	20	70	93	24	70	84	35	88	92	84	94	84	95
VRIJE TIJD, HOBBY, VAKANTIE																
1 Lichte lectuur in het Frans lezen (bv strips, geïllustreerde bladen, detectives)	+	++	++	-	-	++	-	+	++	-	-	++	+	++	+	++
2 Een korte zakelijke brief in het Frans schrijven in verband met bv vakantie of hobby	-	+	+	-	-	+	-	+	++	-	-	+	+	+	-	++
3 Een persoonlijke brief in het Frans schrijven (aan kennissen familie)	-	+	+	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	+	-	+
4 Mondeling een eenvoudige inlichting in het Frans geven of vragen (weg vragen, maaltijd bestellen)	+	++	+++	++	+	+++	-	+	+++	-	-	+++	++	+++	++	+++
5 Een film of tv programma in het Frans volgen zonder op de onder-titels te letten	+	++	++	+	-	++	+	+	++	-	-	++	+	++	-	++
6 Luisteren naar een radioprogramma waarbij het begrip van de Franse tekst een rol speelt	+	+	++	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	+	-	++
7 Een roman verhalenbundel tooneelstuk e.d. in het Frans lezen	+	++	++	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	+	-	++
8 In kleine kring (2-5 personen) een gesprek in het Frans voeren over vertrouwde onderwerpen als beroep hobby	-	+	+	-	-	++	-	-	+	-	-	+	+	+	-	++
TOEKOMSTIG WERK																
9 Een korte informatieve tekst in het Frans lezen bv gebruiksaanwijzing zakenbrief telegram	+	++	++	+	+	++	-	++	++	-	++	+	++	+	+	++
10 Frans sprekende gasten ontvangen rondleiden e.d.	-	+	+	-	-	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+
11 In het Frans telefoon aannemen en doorverbinden	-	+	+	-	-	++	-	+	++	-	-	-	-	-	-	+
12 Een zakelijk telefoongesprek voeren in het Frans	-	-	+	-	-	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+
13 Zelf in het Frans een korte zakelijke brief schrijven een telegram opstellen of een formulier invullen	+	+	++	-	-	++	-	+	++	-	-	-	-	-	-	+
14 Mondeling een zakelijke inlichting in het Frans geven of vragen	+	+	++	+	-	++	-	+	++	-	-	+	+	+	-	++
15 Deelnemen aan een vergadering waar Frans wordt gesproken	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-
16 Mondeling technische instructies of adviezen in het Frans geven of krijgen	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-
STUDIE EN VERDERE ONTWIKKLING																
17 Een boek of tijdschrift in het Frans lezen over Uw eigen vak	+	+	++	+	-	++	-	+	++	-	++	-	+	-	-	++
18 Een boek of tijdschrift in het Frans lezen niet over Uw eigen vak	+	+	++	-	-	+	-	+	+	-	+	+	-	+	-	+
19 Zelf in het Frans een verslag artikel of tekst voor een lezing schrijven	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
20 Een tekst in het Frans hardop voorlezen bv lezing	+	+	+	+	-	+	-	+	+	-	+	+	-	-	-	+
21 Een lezing in het Frans volgen	-	+	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+
22 Deelnemen aan een groepsdiscussie in het Frans over Uw eigen vak	-	+	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+
23 Deelnemen aan een cursus (geen taalcursus) die in het Frans gegeven wordt	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-
24 Een gesprek in het Frans voeren met een studie- of vakgenoot	+	+	++	-	-	++	-	-	+	-	-	+	-	+	-	+
gemiddeld aantal situaties	6	9	12	5	4	12	3	5	11	2	2	8	5	8	4	11

gen die in onderwijskringen op veel belangstelling mag rekenen wanneer bekend is met welke taalgebruikssituaties grote groepen leerlingen en oud-leerlingen te maken hebben, kan hiermee rekening worden gehouden in het onderwijs. Om het taalgebruik naar grootte van de groep respondenten die met deze of gene situatie te maken heeft, te karakteriseren, voeren we de term taalgebruiksprofiel in. Het taalgebruiksprofiel is de verzameling van situaties die bij een groep respondenten van een bepaalde grootte voorkomen. Anders gezegd: zo'n taalgebruiksprofiel omvat de situaties die kenmerkend voor een bepaald schooltype zijn.

Om de verschillen in behoeften aan moderne vreemde talen te verduidelijken hebben we drie taalgebruiksprofielen samengesteld: een minderheidsprofiel dat de situaties omvat die bij 25 tot 50 procent van de respondenten voorkomen, een doorsnee-profiel als verzameling van de situaties die bij 50 tot 75 procent van de respondenten voorkomen en het meerderheidsprofiel met de situaties die bij 75 procent of meer van de respondenten voorkomen.

6 1 3 1 Het taalgebruiksprofiel voor Frans

De omvang van het taalgebruik voor Frans wordt weergegeven in tabel 6 1 2 (leerlingen) en 6 1 3 (oud-leerlingen). Aan de hand van het aantal kruisjes (respektievelijk +, ++ en +++) kan men zien welke situaties behoren tot respektievelijk het minderheids-, het doorsnee- of het meerderheidsprofiel. Bij de presentatie van de resultaten bespreken we eerst de gegevens uit het leerlingenonderzoek.

Omdat niet alle leerlingen hebben geantwoord, is in tabel 6 1 2 ook het percentage leerlingen opgenomen waarop de gegevens betrekking hebben. Het percentage response ligt vrij hoog: meer dan driekwart van de leerlingen heeft de vragen ingevuld. Voor het lbo ligt dit percentage begrijpelijkerwijze veel lager: alleen die leerlingen hebben antwoord gegeven die daadwerkelijk een of meer jaren Frans hebben gehad.

Bestudering van tabel 6 1 2 kan plaatsvinden door de situaties en de schooltypen met elkaar te vergelijken.

Onder de 24 taalgebruikssituaties treffen we er een aantal aan die door vrijwel niemand waarschijnlijk worden geacht, zoals bijvoorbeeld 'zelf in het Frans een tekst schrijven' (19). Taalgebruikssituaties daarentegen die zeer nadrukkelijk tot de verbeelding van de leerlingen spreken zijn er ook: 'lichte lektuur lezen' (1), 'mondeling een eenvoudige inlichting geven of vragen' (4), 'een film of t v -programma volgen' (5), 'korte informatieve tekst lezen' (9) en 'mondeling een zakelijke inlichting geven of krijgen' (14) zijn activiteiten waarmee aanzienlijke groepen leerlingen rekening houden.

Wanneer we kijken naar de taalgebruiksprofielen per schooltype, kan allereerst worden opgemerkt, dat op enkele schooltypen het verwacht taalgebruik mini-

maal is: lts, mts, leao, lhno, mhno, klos en mspo zijn schoolsoorten waarvan de leerlingen de kans op het gebruik van Frans gering achten. Voorzover er al sprake is van het gebruik van Frans, denkt men (ongeveer een kwart van alle leerlingen) aan situaties als 'lichte lektuur lezen' (1) en 'mondeling een eenvoudige inlichting geven of vragen' (4).

De omvang van het verwachte gebruik van Frans is in zijn algemeenheid relatief gering. Voorzover er duidelijke taalgebruiksprofielen naar voren komen, gaat het hierbij steeds om minderheids- of doorsnee-profielen: er zijn geen situaties die door de overgrote meerderheid van de leerlingen waarschijnlijk worden geacht. Er is verder een duidelijke relatie tussen onderwijsniveau en soort profiel: situaties die op het mavo tot het minderheidsprofiel behoren, maken op havo deel uit van het doorsnee-profiel, bijvoorbeeld situatie 1 ('lezen van lichte lektuur'). Een andere konklusie van algemene aard over de omvang van het verwacht taalgebruik heeft betrekking op de verschillen tussen de onderwijssectoren. In het beroepsonderwijs zijn het technisch en economisch-administratief onderwijs koplopers, gevolgd door het sociaal-pedagogisch onderwijs en de andere schooltypen. Vergeleken met het beroepsonderwijs neemt het avo een vooraanstaande plaats in: de leerlingen van mavo, havo en vwo, waarvan velen plannen voor verder onderwijs hebben, verwachten in ruime mate met het gebruik van Frans geconfronteerd te worden.

De relatie tussen de omvang van het taalgebruik enerzijds en het onderwijsniveau en de onderwijssector anderzijds kan ook nog op een andere wijze worden geïllustreerd. Aan de voet van tabel 6.1.2. is het gemiddeld aantal verwachte situaties aangegeven. Ze houden mavo-leerlingen er rekening mee dat ze met ongeveer zes taalgebruikssituaties te maken krijgen. Voor havo-leerlingen bedraagt dit aantal negen, enz. Het gemiddeld aantal situaties blijkt duidelijk aan onderwijsniveau en onderwijssector gebonden te zijn.

Wanneer we tot slot de aandacht richten op de gebruiksprofielen van de afzonderlijke schooltypen, blijken de taalgebruikssituaties uit het domein 'vrije tijd, hobby en vakantie' het meest verwacht te worden. Met de nodige reserves zou men kunnen zeggen, dat het gebruik van het Frans primair verwacht wordt ten behoeve van doeleinden als vakantie, vrije tijd, hobby. Leerlingen van vwo, hts, heao en in mindere mate havo, meao en hspo voorzien ook gebruik van het Frans voor de domeinen 'toekomstig werk' en 'studie en verdere ontwikkeling'. Met uitzondering van het vwo gaat het bij beroepsmatig taalgebruik vooral om: 'een korte informatieve tekst lezen' (9), en 'mondeling een zakelijke inlichting geven of vragen' (14). Voor zover men perspectieven ziet binnen het domein 'studie en verdere ontwikkeling', gaat het vooral om 'het lezen van vakliteratuur' (17).

Ook bij de oud-leerlingen is nagegaan hoe groot de groep is die met deze of gene taalgebruikssituatie in aanraking komt. Was bij de leerlingen sprake van verwacht taalgebruik, bij de oud-leerlingen zijn de antwoorden gebaseerd op feitelijke ervaringen.

Tabel 6.1.3. – Profiel van de taalgebruikssituaties voor Frans: het minderheidsprofiel (25 tot 50 procent van de oud-leerlingen: +), het doorsnee-profiel (50 tot 70 procent van de oud-leerlingen: ++) en het meerderheidsprofiel (75 procent van de oud-leerlingen of meer: +++)

oud leerlingen	Mavo	Havo	Vwo	Lta	Mts	Hts	Leao	Meao	Heao	Lhmo	Mhmo	Hhmo	Klas	Pa	Mipo	Hipo
procentage respons	90	88	97	9	81	92	13	80	97	23	70	90	89	89	85	92
VRUE TIJD, HOBBY, VAKANTIE																
1. lichte lectuur in het Frans lezen (b.v. strips, geïllustreerde bladen, detectives)	+	+	++	*	+	+	*	+	++	*		++	+	+	+	++
2. Een korte zakelijke brief in het Frans schrijven in verband met b.v. vakantie of hobby		+	+	*		+	*		+	*		-		-	-	+
3. Een persoonlijke brief in het Frans schrijven (naar kennissen, familie)		+	+	*	-		*		-	*		+		-	-	+
4. Mondeling een eenvoudige inlichting in het Frans geven of vragen (weg vragen, maaltijd bestellen)	++	++	+++	*	++	+++	*	++	+++	*	+	++	++	++	++	+++
5. Een film of tv programma in het Frans volgen zonder op de onder titels te letten	+	+	++	*	+	+	*	+	+	*		+	+	+	+	+
6. Luisteren naar een radioprogramma waarbij het begrip van de Franse tekst een rol speelt	-	+	+	*	-	+	*		+	*	-	+	-	-	+	+
7. Een roman, verhalenbundel, toneelstuk e.d. in het Frans lezen		+	++	*			*		+	*				-		+
8. In kleine kring (2-5 personen) een gesprek in het Frans voeren over vertrouwde onderwerpen als beroep, hobby		+	+	*	-	+	*		+	*		+	+	-	+	+
WERK																
9. Een korte informatieve tekst in het Frans lezen, b.v. gebruiksaanwijzing, zakenbrief, telegram	+	++	++	*	+	++	*	+	++	*	-	++	+	+	+	++
10. Frans sprekende gasten ontvangen rondleiden e.d.			+	+	-	+	*	-	*	-	*			-	-	
11. In het Frans telefoon aannemen en doorverbinden				*		+	*	+	+	*				-	-	
12. Een zakelijk telefoongesprek voeren in het Frans				*		+	*		-	*						
13. Zelf in het Frans een korte, zakelijke brief schrijven, een telegram opstellen of een formulier invullen			+	*	-	+	*	-	+	*				-	-	-
14. Mondeling een zakelijke inlichting in het Frans geven of vragen	-	+	+	*	-	+	*	+	+	*		+		-	+	+
15. Deelnemen aan een vergadering waar Frans wordt gesproken				*	-	-	*	-	-	*				-	-	
16. Mondeling technische instructies of adviezen in het Frans geven of krijgen				*	-	-	*	-	-	*			-	-	-	
STUDIE EN VERDERE ONTWIKKELING																
17. Een boek of tijdschrift in het Frans lezen over Uw eigen vak	-	++	*	-	+	*			+	*		+		-	-	+
18. Een boek of tijdschrift in het Frans lezen niet over Uw eigen vak	-	+	+	*	-		*	-	-	*	-			-	-	
19. Zelf in het Frans een verslag/artikel of tekst voor een lezing schrijven	-	-		*			*		-	*				-	-	-
20. Een tekst in het Frans hardop voorlezen b.v. lezing	-	-		*	-		*		-	*	-			-	-	
21. Een lezing in het Frans volgen	-	+	*	-			*	-	-	*				-	-	-
22. Deelnemen aan een groepsdiskussie in het Frans over Uw eigen vak	-	-	-	*	-	-	*	-	-	*		-	-	-	-	
23. Deelnemen aan een cursus (geen taalcursus) die in het Frans gegeven wordt	-	-	-	*	-		*		-	*	-			-	-	-
24. Een gesprek in het Frans voeren met een studie- of vakgenoot	-	-	-	*	-	+	*		-	*	-		-	-	-	
gemiddeld aantal situaties	5	6	8	*	3	7	*	5	7	*	2	6	3	4	5	6

De omvang van het feitelijk taalgebruik voor Frans is weergegeven in tabel 6 1 3 Omdat niet alle oud leerlingen hebben geantwoord, is bovendien het percentage response opgenomen

Het percentage response ligt bij de meeste schooltypen erg hoog meer dan driekwart tot ruim 90 procent Bij de oud-leerlingen van het lbo is het beeld minder gunstig Het percentage response is te laag om bij deze groep oud-leerlingen verschillende gebruiksprofielen te onderscheiden Deze lage response van het lbo is overigens niet zo verwonderlijk Frans heeft als moderne vreemde taal eerst onlangs en dan nog op bescheiden wijze een plaats verworven in het lbo De kans dat de oud-leerlingen in aanraking komen met Frans, verschilt per situatie Voor de overgrote meerderheid van de 24 situaties is deze kans miniem Een beperkt aantal situaties wordt door de oud-leerlingen van vrijwel alle schooltypen genoemd 'lichte lektuur lezen' (1), 'mondeling een eenvoudige inlichting geven of vragen' (4), 'een film of t v programma volgen' (5) en 'een korte informatieve tekst lezen' (9)

De algemene indruk die tabel 6 1 3 oproept, is het beeld van een relatief sober gebruik van het Frans Voorzover er taalgebruiksprofielen worden onderscheiden, zijn er bijna geen situaties waarmee meer dan 75 van de oud-leerlingen ooit te maken heeft gehad De enige uitzondering wordt gevormd door 'mondeling een eenvoudige inlichting geven of krijgen' (4) Doorsnee-profielen en minderheidsprofielen komen wel voor, de eerste categorie onder oud-leerlingen van vwo en hbo, de tweede categorie onder oud-leerlingen van mavo, havo en mbo

Uit deze vaststelling blijkt, dat de omvang van het taalgebruik verband houdt met het onderwijsniveau Taalgebruikssituaties die bijvoorbeeld niet worden vermeld door oud-leerlingen van het mavo ('een roman lezen', nr 7), komen we bij oud-leerlingen van het havo tegen in het minderheidsprofiel en bij die van het vwo in het doorsnee-profiel

De verschillen houden niet alleen verband met het onderwijsniveau Ook de onderwijssector is van invloed Het gebruik van het Frans komt het meest voor onder oud-leerlingen van het algemeen voortgezet onderwijs, het technisch onderwijs en het economisch-administratief onderwijs

Deze samenhang tussen omvang van het gebruik van het Frans enerzijds en onderwijsniveau en onderwijssector anderzijds kan ook aan de hand van het gemiddeld aantal situaties worden verduidelijkt Vergelijking van deze gemiddelden leert dat het gemiddeld aantal situaties verband houdt met het onderwijsniveau en de onderwijssector

Tot slot nog enkele opmerkingen per gebruiksdomein De taalgebruikssituaties die genoemd worden, zijn grotendeels ontleend aan het domein 'vrije tijd, hobby en vakantie' Hierbij gaat het meestal om 'mondeling een eenvoudige inlichting geven of vragen' (4), 'een film of t v-programma volgen' (5) en 'lichte lektuur lezen' (1) Uit het domein 'werk' worden vooral 'een korte tekst lezen' (9), en 'mondeling een zakelijke inlichting geven of vragen' (14) genoemd Voorts wordt door oud leerlingen van hts, meao en heao een reeks activiteiten opgesomd,

die in de lijn der verwachting liggen zoals 'gasten ontvangen en rondleiden' (10), 'telefoon aannemen' (11). Uit het derde en laatste domein 'studie en verdere ontwikkeling' is alleen de situatie 'een boek of tijdschrift lezen over het eigen vak' (17) vermeldenswaard voor vwo en hbo.

Doordat een soortgelijke vraagstelling is voorgelegd aan de leerlingen, kunnen we de vraag stellen in welke mate de antwoorden van oud-leerlingen en leerlingen met elkaar korresponderen. Deze overeenkomst blijkt op tal van punten aanwezig te zijn: de omvang van het gebruik van Frans is zowel bij de leerlingen als bij de oud-leerlingen gerelateerd aan het onderwijsniveau en aan de onderwijssector van het schooltype van herkomst; beide groepen lokaliseren het gebruik van het Frans vooral binnen het domein 'vrije tijd, hobby en vakantie'; de verwachtingen van de leerlingen over het toekomstig gebruik van Frans worden door de ervaringen van de oud-leerlingen bevestigd voor wat het taalgebruik in de persoonlijke sfeer (vrije tijd, hobby, vakantie) betreft. Ten aanzien van de beide andere gebruiksdomeinen ('werk' en 'studie') lopen de antwoorden van leerlingen en oud-leerlingen uiteen. Het feitelijk gebruik van Frans is volgens de opgave van oud-leerlingen voor studie en beroep minder omvangrijk dan men zou afleiden uit de verwachtingen van de leerlingen.

6.1.3.2. Het taalgebruiksprofiel voor Duits

De gebruiksprofielen van de leerlingen voor Duits staan in tabel 6.1.4. Het percentage response is erg hoog, afgezien van Its en lhno waar niet overal Duits wordt gegeven.

Evenals bij Frans mag ook voor Duits worden gekonkludeerd dat het onderscheid in de 24 taalgebruikssituaties bij de leerlingen goed is overgekomen. Ook bij Duits zijn er situaties die onwaarschijnlijk worden geacht, bijvoorbeeld 'deelnemen aan een cursus' (23); anderzijds zijn er situaties waarvan bijna iedere leerling verwacht, dat hij ermee te maken zal krijgen, bijvoorbeeld 'een film of t.v.-programma volgen' (5).

Het algemene beeld dat uit tabel 6.1.4. naar voren komt, bevat overeenkomsten én verschillen met het taalgebruik voor Frans. Een zeer belangrijk verschil heeft betrekking op de omvang van het taalgebruik: grote groepen leerlingen rekenen erop in verschillende situaties met Duits te maken te krijgen. Was het zo dat voor Frans uitsluitend minderheids- en doorsnee-profielen werden aangetroffen, voor Duits is op de meeste schooltypen sprake van een meerderheidsprofiel, dat wil zeggen een verzameling van situaties waarmee vrijwel alle leerlingen rekening houden. Als men kijkt naar het gemiddeld aantal situaties dat voor Duits verwacht wordt, dan blijkt het gemiddelde voor Duits ongeveer vier tot vijf situaties hoger te liggen dan voor Frans. Evenals bij Frans is ook bij Duits de relatie tussen taalgebruik en onderwijsniveau onmiskenbaar. De kans dat men komt in

Tabel 6.1.4. – Profiel van taalgebruikssituaties voor Duits: het minderheidsprofiel (25 tot 50 procent van de leerlingen: +), het doorsnee-profiel (50 tot 75 procent van de leerlingen: ++) en het meerderheidsprofiel (75 procent of meer van de leerlingen: +++)

leerlingen	Mavo	Havo	Vwo	Lis	Mis	Hir	Leao	Meao	Heao	Lhno	Mhno	Hhno	Kios	Pa	Mipo	Hipo
percentage responsie	92	98	98	52	99	97	94	99	97	36	96	97	98	99	97	99
VRIJ TIJD HOBBY VAKANTIE																
1. Lichttektuur in het Duits lezen (bv strips geïllustreerde bladen detectives)	++	++	+++	++	+++	+++	++	+++	+++		+	+++	++	+++	++	+++
2. Een korte zakelijke brief in het Duits schrijven in verband met bv vakantie of hobby		+	++		+	++	-	++	++			+	+	++	+	++
3. Een persoonlijke brief in het Duits schrijven (aan kennissen familie)	+	+	+		+	+	+	+	+			+	+	+	+	+
4. Mondeling een eenvoudige inlichting in het Duits geven of vragen (wee vragen maaltijd bestellen)	++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+	++	+++	+++	+++	+++	+++
5. Een film of tv programma in het Duits volgen zonder op de onder titels te letten	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++
6. Luisteren naar radioprogramma's waarbij het begrip van de Duitse tekst een rol speelt	++	++	++	++	++	+++	++	++	+++	-	+	++	++	++	++	+++
7. Een roman verhalenbundel toeleest u c. d. in het Duits lezen	++	++	+++	+	+	++	+	+	++	-	-	++	+	++	+	++
8. In kleine kring (2-5 personen) een gesprek in het Duits voeren over vertrouwde onderwerpen als beroep hobby	++	++	++	+	++	+++	+	++	++	-	+	++	++	++	++	+++
TOEKOMSTIG WERK																
9. Een korte informatieve tekst in het Duits lezen bv gebruiksaanwijzing zakenbrief telegram	++	++	+++	++	+++	+++	++	+++	+++	+	+	+++	++	++	++	+++
10. Duits sprekende gasten ontvangen rondkijken c. d.	+	+	++		++	++	+	++	++	-	-	++	+	+	+	++
11. In het Duits telefoon aannemen en doorverbinden	+	+	+		++	++	+	++	++		+	-	+	-	-	+
12. Een zakelijk telefoongesprek voeren in het Duits	-	+	+		++	++		++	+++	-	+		-	-	-	+
13. Zelf in het Duits een korte zakelijke brief schrijven een telegram opstellen of een formulier invullen	+	+	++		++	+++	+	++	+++	-	-	+	+	+	+	++
14. Mondeling een zakelijke inlichting in het Duits geven of vragen	+	++	++	+	++	+++	++	++	+++			++	+	++	+	++
15. Deelnemen aan een vergadering waar Duits wordt gesproken	-	-	+		+			+	++	-	-				-	+
16. Mondeling technische instructies of adviezen in het Duits geven of krijgen	-	+	+	+	++	+++	-	+	++			+	-	+	-	+
STUDIE EN VERDERF ONTWIKKELING																
17. Een boek of tijdschrift in het Duits lezen over Uw eigen vak	++	++	+++	++	+++	+++	++	++	+++	+	+	+++	++	+++	++	+++
18. Een studieboek of tijdschrift in het Duits lezen niet over Uw eigen vak	++	++	+++	++	++	+++	++	++	+++	-	+	++	+	++	+	++
19. Zelf in het Duits een verslag artikel of tekst voor een lezing schrijven	+		+		+	++	+	+	++		-	-	-			+
20. Een tekst in het Duits hardop voorlezen, bv lezing	++	+	++	+	++	++	++	++	++	+		+	+	+	-	+
21. Een lezing in het Duits volgen	+	+	++	++	++	+++	++	++	+++		-	+	+	+	+	++
22. Deelnemen aan een groepsdiscussie in het Duits over Uw eigen vak	+	+	++		+	++	+	+	++		-	+	+	+	+	+
23. Deelnemen aan een cursus (geen taalkursus) die in het Duits gegeven wordt			+		+	++			+		-	-	-	-	-	+
24. Een gesprek in het Duits voeren met een studie of vakgenoot	++	++	++	+	++	+++	++	++	+++	-	-	++	+	++	+	++
gemiddeld aantal situaties	10	12	15	9	15	19	11	14	18	4	6	12	10	12	9	15

situaties die het gebruik van Duits vergen, wordt door de leerlingen hoger geschat naarmate het onderwijsniveau stijgt.

Een andere parallel met Frans is de spreiding van het toekomstige taalgebruik over de onderwijssectoren: in het beroepsonderwijs zijn de verwachtingen het hoogst bij leerlingen van het technisch en economisch-administratief onderwijs. Enigszins opvallend is de positie van het avo: de verschillen tussen algemeen voortgezet onderwijs en het beroepsonderwijs die bij het Frans werden gevonden, zijn voor het Duits veel kleiner: de schattingen van leerlingen van het avo en van het bo ontlopen elkaar niet zoveel.

Wanneer we het onderscheid tussen minderheids-, doorsnee- en meerderheidsprofiel aanhouden, vinden we bij alle schooltypen een meerderheidsprofiel. Grosso modo vallen hier de volgende situaties onder: 'lichte lektuur lezen' (1), 'mondeling een eenvoudige inlichting geven of vragen' (4), 'een film of t.v.-programma volgen' (5), 'luisteren naar radioprogramma's' (6), 'een korte informatieve tekst lezen' (9), 'een boek of tijdschrift over het eigen vak lezen' (17). Voor mts, hts, meao, heao is met deze reeks het meerderheidsprofiel nog niet compleet. Situaties die voor deze schooltypen zeer waarschijnlijk worden geacht, zijn: 'telefoon opnemen en doorverbinden' (11), 'een zakelijk telefoongesprek voeren' (12), 'zelf een korte, zakelijke brief schrijven' (13), 'mondeling een zakelijke inlichting geven of krijgen' (14), 'mondeling technische instructies of adviezen geven of krijgen' (16) en 'een boek of tijdschrift lezen dat niet over het eigen vak gaat' (18).

Interessant zijn de verschillen in verwacht taalgebruik naar domein. De concentratie van kruisjes in tabel 6.1.4. bij de eerste acht situaties leert dat ook voor Duits het taalgebruik voor 'vrije tijd, hobby en vakantie' voorop staat. In tegenstelling tot Frans zien grote groepen leerlingen ook gebruiksmogelijkheden voor het Duits in het domein 'toekomstig werk' (met name op vwo, hts, meao en heao) en het domein 'studie en verdere ontwikkeling' (avo, mts, hts, meao en heao).

De taalgebruiksprofielen van de oud-leerlingen voor Duits vertonen veel overeenkomst met de resultaten uit het leerlingenonderzoek. De vragen over taalgebruikssituaties voor Duits zijn door 90 procent of meer van de oud-leerlingen beantwoord. Bij lts en lhno bedragen de antwoordpercentages 38 en 42 procent.

Tabel 6.1.5. toont aan dat Duits als moderne vreemde taal op grote schaal wordt gebruikt. Op alle schooltypen vinden we taalgebruikssituaties waarmee meer dan driekwart van de oud-leerlingen te maken heeft. Om in de terminologie van de profielen te blijven: voor alle schooltypen is sprake van 'meerderheidsprofielen', waartoe o.a. behoren 'mondeling een eenvoudige inlichting geven of krijgen' (4), 'een film of t.v.-programma volgen' (5). Uitgedrukt in het gemiddeld aantal situaties waarmee de oud-leerlingen zijn gekonfronteerd, levert dat een gemiddelde op dat bijna tweemaal zo hoog is als de vergelijkbare cijfers voor Frans.

Tabel 6.1.5. – Profiel van de taalgebruikssituaties voor Duits: het minderheidsprofiel (25 tot 50 procent van de oud-leerlingen: +), het doorsnee-profiel (50 tot 75 procent van de oud-leerlingen: ++) en het meerderheidsprofiel (75 procent van de oud-leerlingen of meer: +++)

oud leerlingen	Mavo	Havo	Vwo	Lts	Mts	Hts	Leao	Meso	Hao	Lhno	Mhno	Hhno	Kios	Pa	Mppo	Hppo
percentage response	99	97	97	38	95	97	86	95	98	42	79	94	93	95	90	96
VRIJ TIJD HOBBY VAKANTIE																
1 Lichte lectuur in het Duits lezen (b.v. strips, geïllustreerde bladen, detectives)	+++	+++	+++	++	+++	+++	++	+++	+++	+++	++	+++	++	+++	++	+++
2 Een korte zakelijke brief in het Duits schrijven (in verband met b.v. vakantie of hobby)	+	+	+	+	+	++	+	++	++	+	-	+		+	+	+
3 Een persoonlijke brief in het Duits schrijven (aan kennissen, familie)	+	+	+		+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+
4 Mondeling een eenvoudige inlichting in het Duits geven of vragen (weg vragen, maaltijd bestellen)	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++
5 Een film of t.v. programma in het Duits volgen zonder op de onder-titels te letten	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++
6 Luisteren naar radioprogramma's waarbij het begrijpen van de Duitse tekst een rol speelt	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	+	++	+	+++	+	++
7 Een roman, verhalenbundel, toneelstuk e.d. in het Duits lezen	+	++	++	+	+	+	+	+	++	+		+		++	+	++
8 In kleine kring (2-5 personen) een gesprek in het Duits voeren over vertrouwde onderwerpen als beroep, hobby	++	+	++	+	++	+++	+	++	++	++	+	++	++	++	++	++
WLRK																
9 Een korte, informatieve tekst in het Duits lezen, b.v. gebruiksaanwijzing, zakenbrief, telegram	++	++	+++	+++	+++	+++	++	+++	+++	++	++	++	+	++	++	++
10 Duits sprekende gasten ontvangen, rondleiden e.d.	+	+	+		++	++	+	+	+	+	-	+		+	+	+
11 In het Duits telefoon aannemen en doorverbinden	+	+	+		+	++	+	++	++	+	-	+	-	-	-	+
12 Een zakelijk telefoongesprek voeren in het Duits	+		+		+	++	+	++	++	-	-				-	+
13 Zelf in het Duits een korte, zakelijke brief schrijven, een telegram opstellen of een formulier invullen	+		+	-	+	++	+	++	++	-		-				
14 Mondeling een zakelijke inlichting in het Duits geven of vragen	+	+	+	+	++	+++	+	++	++	+	-	+	-	+	+	+
15 Deelnemen aan een vergadering waar Duits wordt gesproken	-	-	-	-	+	++		+	+	-	-	-	-	-	-	-
16 Mondeling technische instructies of adviezen in het Duits geven of krijgen	-		+	+	++	+++	-	+	+	-	-	-			-	-
STUDIE EN VERDERE ONTWIKKELING																
17 Een boek of tijdschrift in het Duits lezen over Uw eigen vak	++	++	+++	++	+++	+++	+	++	+++	++	+	++	+	++	++	++
18 Een studieboek of tijdschrift in het Duits lezen met over Uw eigen vak	+	+	++	+	++	++	+	++	++	+	-	+		+	+	+
19 Zelf in het Duits een verslag, artikel of tekst voor een lezing schrijven	-									+	-	-	-		-	
20 Een tekst in het Duits harop voorlezen, b.v. lezing		+	+	+		+	+			+	-	-	-	-	-	-
21 Een lezing in het Duits volgen	-	+	++	++	+	++	+	+	+	+		-	-	+	-	+
22 Deelnemen aan een groepsdiscussie in het Duits over Uw eigen vak				-	+	+	-			-	-	-	-	-	-	-
23 Deelnemen aan een cursus (geen taalcursus) die in het Duits gegeven wordt						+			-	-	-	-	-		-	-
24 Een gesprek in het Duits voeren met een studie- of vakgenoot	+	+	+	+	+	++	+	+	+	-	-	-	-	+	-	+
gemiddeld aantal situaties	10	10	12	10	13	15	10	12	13	10	9	10	6	10	8	10

De omvang van het gebruik van Duits houdt verband met het onderwijsniveau en de onderwijssector. Analoom aan de situatie bij Frans, neemt het gebruik van Duits toe naarmate de oud-leerlingen afkomstig zijn van schooltypen met een hoger onderwijsniveau. Ook de verschillen tussen de onderwijssectoren lopen parallel aan die bij Frans. De oud-leerlingen van het technisch onderwijs en van het economisch-administratief onderwijs zijn de koplopers in het gebruik van het Duits.

Een belangrijk deel van het taalgebruik is evenals bij het Frans gedefinieerd in het gebruiksdomen 'vrije tijd, hobby en vakantie'. Daarnaast worden ook tal van situaties genoemd die afkomstig zijn uit de gebruiksdomen 'beroep' en 'studie'.

Taalgebruikssituaties waarmee bijna alle oud-leerlingen te maken hebben zijn 'lichte lektuur lezen' (1), 'mondeling een eenvoudige inlichting geven of vragen' (4) en 'een film of t v -programma volgen' (5). Andere situaties die vaak worden genoemd, zij het door een kleinere groep, zijn 'luisteren naar een radioprogramma' (6), 'in kleine kring een gesprek voeren over vertrouwde onderwerpen' (8), 'een korte, informatieve tekst lezen' (9), 'een boek of tijdschrift lezen dat al dan niet op het eigen werk betrekking heeft' (17 en 18). Naast deze gemeenschappelijke kern bestaat er een aanzienlijke differentiatie in de verdere opvulling van de profielen per schooltype. Voor het avo, mbo en hbo worden door een minderheid van de oud-leerlingen nog genoemd 'een korte brief schrijven i v m vakantie e d' (2), 'een persoonlijke brief schrijven' (3). Karakteristiek voor mts en hts, voor meao en heao en in mindere mate voor het avo is tot slot een verzameling situaties die verband houden met de beroepspraktijk zoals 'gasten ontvangen' (10), 'telefoongebruik' (11 en 12), 'zelf een korte brief opstellen' (13), 'mondeling zakelijke inlichtingen en technische instructies geven of krijgen' (14 en 16), 'deelnemen aan een vergadering' (15) en 'een lezing volgen' (21).

Volgens de ervaringen van de oud-leerlingen zijn de verwachtingen van de leerlingen tamelijk reeel, althans voor de domeinen 'vrije tijd' en 'werk'. Voor het domein 'studie en verdere ontwikkeling' leggen de oud-leerlingen in vergelijking met de leerlingen terughoudendheid aan de dag.

6.1.3.3 Het taalgebruiksprofiel voor Engels

Het percentage response onder de leerlingen op de vragen over Engels ligt in dezelfde hoogte als voor Duits. Op alle schooltypen heeft meer dan 90 procent de vragen beantwoord.

De eerste indruk die naar voren komt wanneer we de resultaten voor Engels leggen naast de gegevens voor Frans en Duits, is dat het verwachte gebruik van Engels nog omvangrijker is dan voor Duits: de gebruiksprofielen tellen en meer situaties dan bij de andere talen en betreffen meer leerlingen.

Tabel 6.1.6. – Profiel van taalgebruikssituaties voor Engels: het minderheidsprofiel (25 tot 50 procent van de leerlingen: +), het doorsnee-profiel (50 tot 75 procent van de leerlingen: ++) en het meerderheidsprofiel (75 procent of meer van de leerlingen: +++)

leerlingen	Mavo	Havo	Vwo	Lv	Mlv	Hts	Lcao	Mcao	Hcao	Lhno	Mhno	Hhno	Klos	Pa	Mipo	Hypo
percentage response	90	97	97	95	97	97	96	98	95	94	94	95	99	98	94	97
VRIJE TIJD HOBBY VAKANTIE																
1 Lichte lectuur in het Engels lezen (bv strips, geïllustreerde bladen, detective's)	+++	+++	+++	++	+++	+++	+++	+++	+++	++	+++	+++	+++	+++	+++	+++
2 Een korte zakelijke brief in het Engels schrijven in verband met bv vakantie of hobby	++	++	+++	-	++	+++	+	++	+++	+	+	++	++	++	++	+++
3 Een persoonlijke brief in het Engels schrijven (aan kennissen, familie)	+	++	++	+	+	++	+	+	++	+	+	++	++	++	++	++
4 Mondeling een eenvoudige inlichting in het Engels geven of vragen (weg vragen, maaltijd bestellen)	++	+++	+++	++	+++	+++	++	+++	+++	++	++	+++	+++	+++	+++	+++
5 Een film of tv-programma in het Engels volgen zonder op de onder-titels te letten	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	++	+++	+++	+++	+++	+++	+++
6 Luisteren naar radioprogramma's waarbij het begrip van de Engelse tekst een rol speelt	++	+++	+++	++	+++	+++	++	+++	+++	++	++	+++	+++	+++	++	+++
7 Een roman, verhalenbundel, toneelstuk e.d. in het Engels lezen	++	+++	+++	+	++	+++	+	++	+++	+	+	+++	++	+++	++	+++
8 In kleine kring (2-5 personen) een gesprek in het Engels voeren over vertrouwde onderwerpen, als beroep, hobby	++	++	+++	+	++	+++	+	++	+++	+	+	++	++	+++	++	+++
TOEKOMSTIG WERK																
9 Een korte, informatieve tekst in het Engels lezen, bv gebruiksaanwijzing, zakenbrief, telegram	++	+++	+++	++	+++	+++	++	+++	+++	+	+	+++	++	+++	++	+++
10 Engels sprekende gasten ontvangen, rondleiden e.d.	+	++	++		++	+++	+	++	+++	+	+	++	+	++	++	++
11 In het Engels telefoon aannemen en doorverbinden	+	++	++		++	+++	+	++	+++			+	+	+	+	++
12 Een zakelijk telefoongesprek voeren in het Engels	+	+	++		++	+++	+	++	+++			+	-	+	-	++
13 Zelf in het Engels een korte, zakelijke brief schrijven, een telegram opstellen of een formulier invullen	+	++	+++		+++	+++	+	+++	+++	+		+	+	++	+	++
14 Mondeling een zakelijke inlichting in het Engels geven of vragen	++	++	+++	+	+++	+++	+	++	+++	+	+	++	++	++	++	+++
15 Deelnemen aan een vergadering waar Engels wordt gesproken	+	+	++		+	+++		+	+++	-				+	+	++
16 Mondeling technische instructies of adviezen in het Engels geven of krijgen	+	+	++	+	++	+++	+	+	+++	-		+		+	+	+
STUDIE EN VERDERE ONTWIKKELING																
17 Een boek of tijdschrift in het Engels lezen over Uw eigen vak	++	+++	+++	++	+++	+++	++	+++	+++	+	+	+++	++	+++	+++	+++
18 Een boek of tijdschrift in het Engels lezen niet over Uw eigen vak	++	++	+++	+	++	+++	++	++	+++	+	+	++	++	++	++	+++
19 Zelf in het Engels een verslag, artikel of tekst voor een lezing schrijven	+	+	++		+	+++	+	+	+++					+	+	+
20 Een tekst in het Engels hardop voorlezen, bv lezing	++	++	++	+	++	+++	++	++	+++	++	+	+	+	+	+	++
21 Een lezing in het Engels volgen	+	++	+++	+	++	+++	++	++	+++	+	+	+	+	+	+	++
22 Deelnemen aan een groepsdiskussie in het Engels over Uw eigen vak	+	++	++		++	+++	+	++	+++			+	+	+	+	++
23 Deelnemen aan een cursus (geen taalenkursus) die in het Engels gegeven wordt		+	++		+	+++		+	++			-		+	+	+
24 Een gesprek in het Engels voeren met een studie- of vakgenoot	++	++	+++	+	++	+++	+	++	+++	+	+	+	+	++	+	++
gemiddeld aantal situaties	12	16	18	8	16	20	11	16	21	9	9	14	12	15	13	18

Ook voor Engels geldt dat de omvang van het verwachte taalgebruik toeneemt met het onderwijsniveau. Eveneens is duidelijk dat de verwachte omvang van het taalgebruik varieert naar onderwijssektor. In het beroepsonderwijs houden de leerlingen van het technisch en economisch-administratief onderwijs er het meest rekening mee, dat ze later Engels nodig hebben. Bij vergelijking van de gebruiksprofielen voor Duits en Engels kunnen we vaststellen dat de situaties waarmee de meerderheid van de leerlingen rekening houdt, voor beide talen overeenkomen. Ook voor Engels komen op de meeste schooltypen de volgende situaties in het meerderheidsprofiel voor: 'lichte lektuur lezen' (1), 'mondeling een eenvoudige inlichting geven of vragen' (4), 'een film of t.v.-programma volgen' (5), 'luisteren naar radioprogramma's waarbij het begrijpen van de tekst van belang is' (6), 'een korte informatieve tekst lezen' (9) en 'een boek of tijdschrift lezen over het eigen vak' (17). Evenals bij Duits is voor mts, hts, meao en heao het meerderheidsprofiel hiermee nog niet volledig gegeven: grote groepen leerlingen van deze schooltypen voorzien ook nog het gebruik van Engels in situaties als 'telefoon aannemen en doorverbinden' (11), 'een zakelijk telefoongesprek voeren' (12), 'zelf een korte zakelijke brief schrijven' (13), 'mondeling een zakelijke inlichting geven of vragen' (14), 'mondeling technische adviezen vragen of krijgen' (16) en 'lezen over onderwerpen buiten het eigen vakgebied' (18).

Een laatste opmerking heeft betrekking op de verdeling van de antwoorden per domein. Evenals voor Frans en Duits wordt het gebruik van Engels voor het domein 'vrije tijd, hobby en vakantie' hoog aangeslagen. Ten aanzien van het domein 'toekomstig werk' vindt er een zekere tweedeling plaats. Aan de ene kant mtno, htno, klos, pa, mspo en hspo en aan de andere kant de resterende schooltypen: leerlingen van de eerstgenoemde schooltypen zien voornamelijk gebruiksmogelijkheden in de situaties 'een korte informatieve tekst lezen' (9), 'Engels sprekende gasten ontvangen' (10), 'telefoon aannemen en doorverbinden' (11) en 'mondeling een zakelijke inlichting geven of vragen' (14). De leerlingen van de andere schooltypen voorzien ook voor de resterende situaties van het domein 'toekomstig werk' mogelijkheden (de nummers 12, 13, 15 en 16). Voor het domein 'studie en verdere ontwikkeling' herhaalt zich dit onderscheid.

De resultaten uit het leerlingonderzoek worden in grote lijnen bevestigd in het onderzoek onder oud-leerlingen. Het antwoordpercentage voor de taalgebruikssituaties voor Engels ligt hoog. Het percentage response loopt van 77 (lts) tot 99 (hts) procent.

Van de drie moderne vreemde talen wordt Engels het meest gebruikt, zij het dat de verschillen met het gebruik van Duits vaak gering zijn. Uit het gemiddeld aantal situaties dat door de oud-leerlingen voor Duits en voor Engels wordt genoemd, kan men opmaken dat beide talen elkaar weinig toegeven.

Bij de oud-leerlingen van bijna alle schooltypen komen meerderheidsprofielen voor, dat wil zeggen situaties die door meer dan 75 procent van de oud-leerlingen worden genoemd. Een uitzondering vormen de drie lbo-schooltypen waar bijna

Tabel 6.1.7. – Profiel van de taalgebruikssituaties voor Engels: het minderheidsprofiel (25 tot 50 procent van de oud-leerlingen: +), het doorsnee-profiel (50 tot 75 procent van de oud-leerlingen: ++) en het meerderheidsprofiel (meer dan 75 procent van de oud-leerlingen: +++)

oud leerlingen	Maro	Havo	Vao	Li	Mis	Hin	Leo	Miao	Hiao	Lhu	Wino	Hino	Kies	Pa	Myo	H-po
percentage response	97	99	97	77	96	99	93	97	97	86	83	93	95	96	94	98
VRIJE TIJD HOBBY VAKANTIE																
1 Lichte lectuur in het Engels lezen (b.v. strips, geïllustreerde bladen, detectives)	+++	+++	+++	+	++	+++	++	+++	+++	++	++	+++	+++	+++	+++	+++
2 Een korte zakelijke brief in het Engels schrijven in verband met b.v. vakantie of hobby	+	++	++	+	++	++	+	++	++	+	+	+	+	+	++	+
3 Een persoonlijke brief in het Engels schrijven (aan kennissen, familie)	+	+	++		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	++
4 Mondeling een eenvoudige inlichting in het Engels geven of vragen (weg vragen, maaltijd bestellen)	+++	+++	+++	++	+++	+++	+++	+++	+++	++	+++	+++	+++	+++	+++	+++
5 Een film of t.v. programma in het Engels volgen (zonder op de ondertitels te letten)	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++
6 Luisteren naar radioprogramma's waarbij het begrip van de Engels tekst een rol speelt	++	+++	+++	++	+++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++
7 Een roman, verhalenbundel, toneelstuk e.d. in het Engels lezen	++	+++	+++		+	++	+	+	++	+	+	+	+	++	++	++
8 In kleine kring (2-5 personen) een gesprek in het Engels voeren over vertrouwde onderwerpen als beroep, hobby	++	++	++	+	++	++	+	++	++	+	++	++	++	++	++	+++
WERK																
9 Een korte, informatieve tekst in het Engels lezen b.v. gebruiksaanwijzing, zakenbrief, telegram	++	+++	+++	++	+++	+++	++	+++	+++	++	++	+++	++	++	++	+++
10 Engels sprekende gasten ontvangen, rondleiden e.d.	+	+	++		+	++	+	+	++	-			+	+	+	++
11 In het Engels telefoon aannemen en doorverbinden	+	+	+		+	++	+	+	++	-	+	+		-	-	+
12 Een zakelijk telefoongesprek voeren in het Engels	+	+	+		+	++	+	++	++	-					-	+
13 Zelf in het Engels een korte, zakelijke brief schrijven, een telegram opstellen of een formulier invullen	+	+	+		+	++	+	++	++	-	-				+	+
14 Mondeling een zakelijke inlichting in het Engels geven of vragen	+	++	++	+	++	+++	++	++	++	+	+	+	+	+	+	++
15 Deelnemen aan een vergadering waar Engels wordt gesproken	-	-	+		+	++	-	+	+	-			-		-	+
16 Mondeling technische instructies of adviezen in het Engels geven of krijgen	+	+	++	+	++	++	-	+	++	-		-		-	-	+
STUDIE EN VERDERE ONTWIKKELING																
17 Een boek of tijdschrift in het Engels lezen over Uw eigen vak	++	+++	+++	++	+++	+++	+	++	+++	+	+	++	+	++	++	+++
18 Een boek of tijdschrift in het Engels lezen niet over Uw eigen vak	++	++	+++	+	++	+++	+	++	++	+	+	+	+	+	++	++
19 Zelf in het Engels een verslag, artikel of tekst voor een lezing schrijven	-	+	+		+	+	-	+	+	-			-		-	-
20 Een tekst in het Engels harop voorlezen b.v. lezing	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+					-	
21 Een lezing in het Engels volgen	+	++	++	+	++	++	+	++	++	+						+
22 Deelnemen aan een groepsdiscussie in het Engels over Uw eigen vak	-	+	+	-	+	++	-	+	+	-	-					+
23 Deelnemen aan een cursus (geen talenkursus) die in het Engels gegeven wordt			+			+	-	-	+	-					-	-
24 Een gesprek in het Engels voeren met een studio- of vakgenoot	+	+	++	+	+	++	+	+	+	+		-		-	+	+
gemiddeld aantal situaties	11	12	15	10	12	16	10	12	14	9	8	9	8	9	10	11

uitsluitend doorsnee-profielen worden gevonden. Evenals bij Frans en Duits houdt de omvang van het gebruik van Engels verband met het onderwijsniveau en de onderwijssector.

Binnen de drie domeinen worden de situaties die behoren tot het domein 'vrije tijd, hobby en vakantie' vrijwel allemaal genoemd. Het gebruik van Engels blijft hier evenwel niet toe beperkt. Ook binnen de twee andere domeinen ('werk' en 'studie') komen tal van situaties voor waarmee de oud-leerlingen te maken hebben (gehad).

De volgende taalgebruikssituaties treffen we in de profielen van alle schooltypen aan: 'lichte lektuur lezen' (1), 'een korte zakelijke brief schrijven in verband met vakantie of hobby' (2), 'mondeling een eenvoudige inlichting geven of vragen' (4), 'een film of t.v.-programma volgen' (5), 'luisteren naar een radio-programma' (6), 'in kleine kring een gesprek voeren' (8), 'een korte, informatieve tekst lezen' (9), 'mondeling een zakelijke inlichting geven of krijgen' (14) en 'een boek of tijdschrift lezen, al dan niet over het eigen vak' (17 en 18). Minder dominant, maar eveneens op vrijwel alle schooltypen genoemd, zijn: 'een persoonlijke brief schrijven' (3), 'een roman of boek lezen' (7). Met deze gemeenschappelijke kern zijn de gebruiksprofielen voor lts, lhno, mhno, hhno, klos, pa, mspo en hspo in hoofdlijnen aangegeven. Voor mavo, havo, vwo, lts, mts, leao, meao en heao, hhno, pa en hspo moet deze reeks nog worden aangevuld met situaties uit het domein 'werk' en het domein 'studie en ontwikkeling'.

Evenals in de voorafgaande paragrafen hebben we de resultaten uit het leerlingenonderzoek vergeleken met die uit het onderzoek onder oud-leerlingen. Het gebruik van het Engels door de oud-leerlingen korrespondeert in grote lijnen met de verwachtingen van de leerlingen. Wel is bij de leerlingen sprake van overschatting ten aanzien van het gebruik van Engels in het gebruiksdomein 'werk en beroep' en in het gebruiksdomein 'studie en ontwikkeling'.

6.1.3.4. De overeenkomst tussen de taalgebruiksprofielen

Bij de bespreking van de taalgebruiksprofielen voor Frans, Duits en Engels is al benadrukt dat er nogal wat parallellen tussen de drie talen bestaan. Absoluut gezien zijn de verschillen tussen de talen en de schooltypen natuurlijk onmiskenbaar. Wanneer men evenwel kijkt naar de prioriteit die de respondenten toekennen aan de verschillende situaties, m.a.w. naar de volgorde van situaties, geordend naar grootte van de gebruikersgroep, is er bijna sprake van eenstemmigheid. Steeds worden dezelfde situaties door de leerlingen en de oud-leerlingen genoemd. Deze overeenkomst kan ook nog anders worden verduidelijkt. We hebben daartoe per schooltype voor de drie talen de 24 situaties geordend naar het percentage van voorkomen. Berekening van korrelaties tussen deze rangnummers leverde waarden op tussen 0.60 en 0.80. Dit betekent dus dat,

afgezien van de absolute verschillen tussen de leerlingen en de oud-leerlingen, tussen de drie talen en tussen de 16 schooltypen de volgorde van situaties voor de drie talen grotendeels gelijk is.

6.2. De frekwentie van het gebruik van Frans, Duits en Engels

In de vorige paragraaf hebben we antwoord gegeven op de vraag hoe groot de groep respondenten is die met deze of gene taalgebruikssituatie te maken krijgt. Deze paragraaf heeft eveneens het taalgebruik tot onderwerp, maar vanuit een andere gezichtshoek. Het gaat nu niet om de grootte van de groep respondenten, maar om de frekwentie waarmee de situaties zich voordoen.

Voordat met de analyse daarvan een begin werd gemaakt, zijn de antwoordcategorieën uit de vragenlijst omgezet in cijfercodes²⁾:

nooit = 0

eens per twee of drie jaar = 1

eens of enkele malen per jaar = 2

een tot drie keer per maand = 3

eens per week of meer = 4.

Per taalgebruikssituatie is nagegaan hoeveel leerlingen en oud-leerlingen elk van de antwoordcategorieën hebben gekozen. Voorts zijn per taal en per schooltype de gemiddelde antwoordscore en de standaardafwijking berekend³⁾.

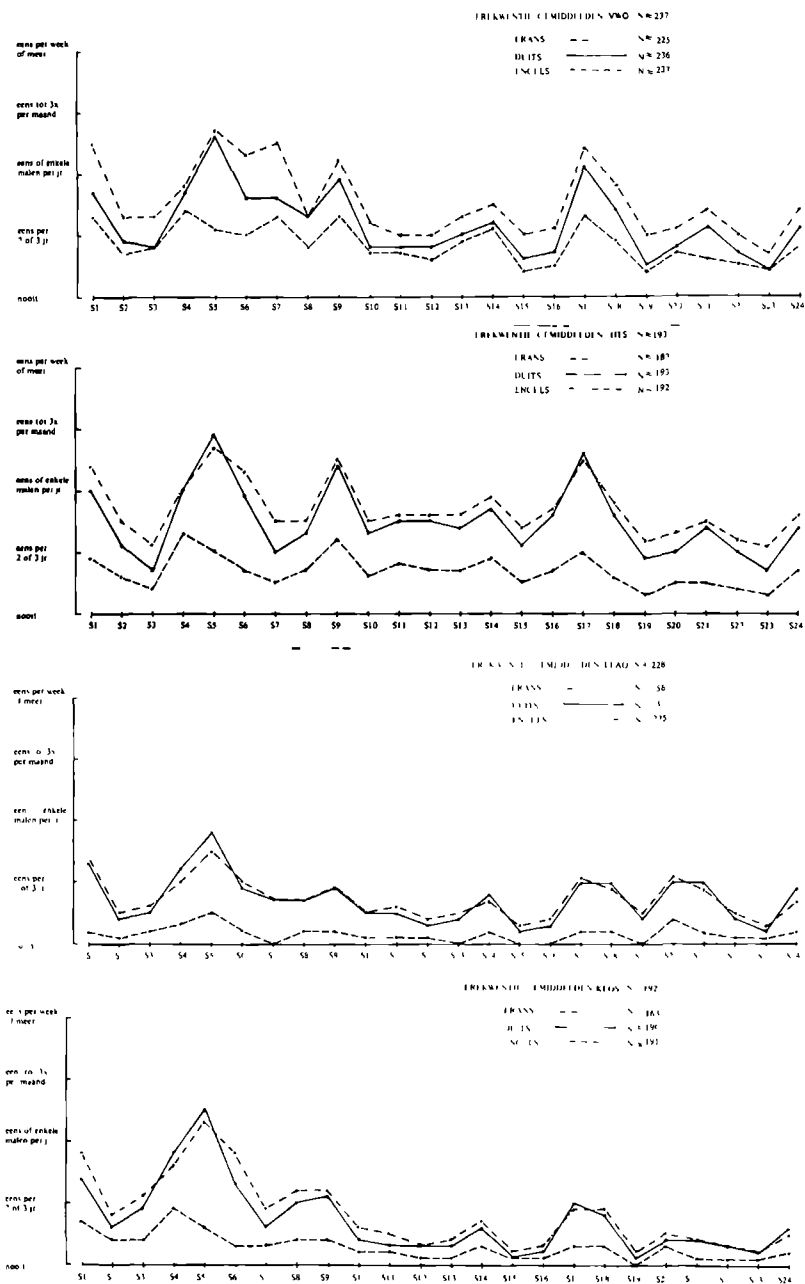
Om de lezer enig houvast te geven bij de bespreking van de onderzoeksresultaten is per schooltype de gemiddelde frekwentie voor elk van de 24 situaties in beeld gebracht. Op de basislijn van elke figuur zijn de 24 situaties aangeduid en op de verticale lijn de frekwentiekategorieën. De gemiddelde frekwentiewaarden zijn met tussenlijntjes met elkaar verbonden, zodat er per taal een frekwentieprofiel ontstaat. De tussenlijntjes zijn louter bedoeld om de vergelijking tussen de situaties van eenzelfde taal en van de situaties over de drie talen te vergemakkelijken.

Per schooltype is een afzonderlijke figuur samengesteld waarin het frekwentieprofiel voor Frans, voor Duits en voor Engels is uitgetekend. Omdat de 32 figuren steeds hetzelfde patroon te zien geven, hebben we in dit verband afgezien van een volledige weergave⁴⁾. In figuur 6.2.1. (leerlingen) en 6.2.2. (oud-leerlingen) zijn bij wijze van voorbeeld de frekwentieprofielen van Frans, Duits en Engels voor vwo, hts, leao en klos opgenomen.

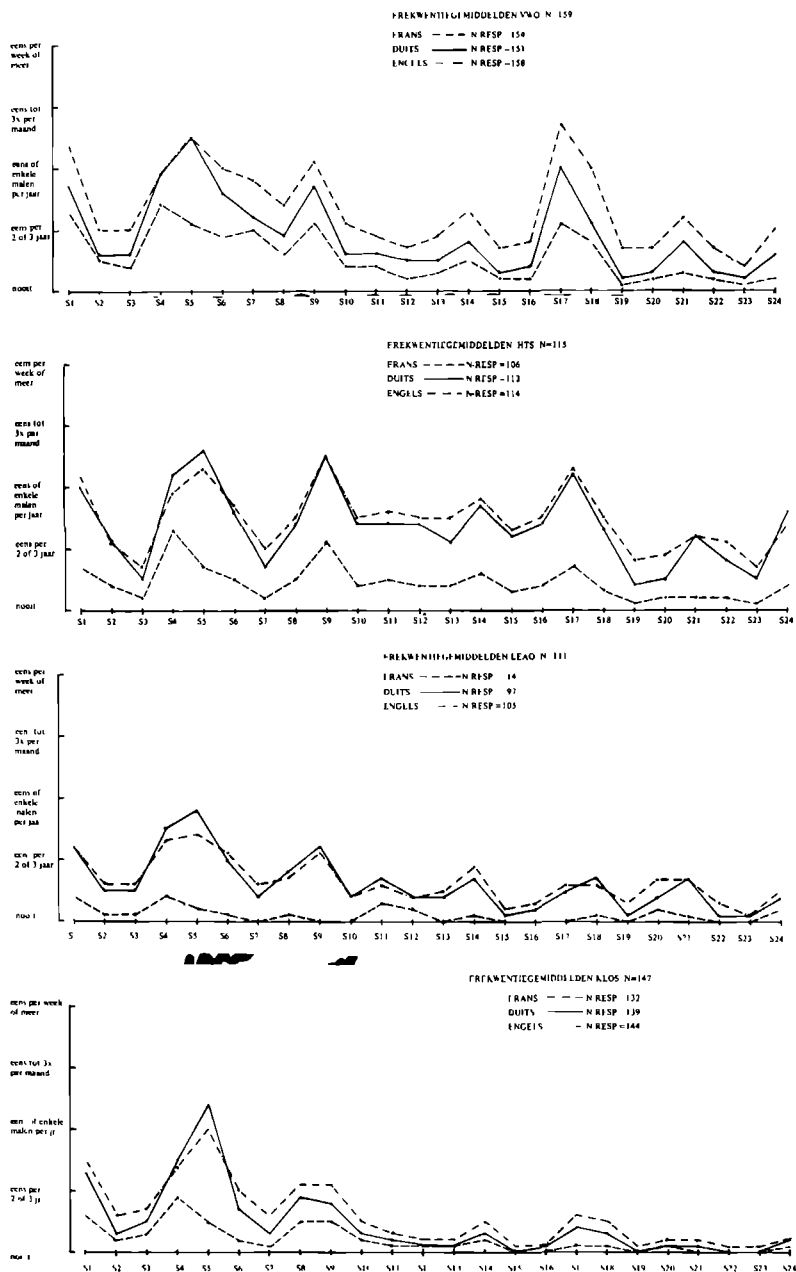
De figuren met de gemiddelde frekwenties voor Frans, Duits en Engels leiden tot de volgende konklusies.

Als we kijken naar de hoogte van de profielen dan zien we dat bij de leerlingen én de oud-leerlingen de profielen voor Frans, Duits en Engels van elkaar afwijken. Voor Frans worden relatief gezien de laagste frekwenties gevonden. Voor de leerlingen is op alle schooltypen Engels de taal met de hoogste frekwenties, zij het dat vooral in het beroepsonderwijs de verschillen met Duits miniem zijn. Voor de oud-leerlingen van met name het beroepsonderwijs zijn de verschil-

Figuur 6.2.1. – Gemiddelde frekwentiescores van de leerlingen voor de taalgebruikssituaties op vwo, hts, leao en klos



Figuur 6.2.2. – Gemiddelde frekwentiescores van de oud-leerlingen voor de taal-gebruikssituaties op vwo, hts, leao en klos



len tussen Engels en Duits nog geringer voor sommige schooltypen is Duits zelfs belangrijker dan Engels, met name bij het lbo, de mts, het meao en de pa. Het verwachtingspatroon van de leerlingen komt redelijk overeen met het gebruikspatroon van de oud-leerlingen. In het algemeen is de verwachte frekwentie van het vreemde talengebruik bij de leerlingen wat hoger dan de feitelijke gebruiksfrekwentie door de oud-leerlingen.

De frekwentieprofielen geven op alle schooltypen een min of meer gelijkvormig verloop te zien. Situaties waarmee leerlingen en oud-leerlingen relatief gezien frekwent te maken hebben zijn de nummers 1, 4, 5, 6, 9, 14 en 17.

De spreiding binnen de profielen is niet gelijk voor de drie talen. De grootste variaties tussen de taalgebruikssituaties doen zich voor in de frekwentieprofielen van Duits en Engels. In het profiel voor Frans vinden we veel minder uitschieters dan bij Duits en Engels.

De frekwentieprofielen van de drie talen verschillen zeer consistent. Dit verschil is niet alleen op het oog aanwezig, maar kan ook statistisch worden aangetoond. Een statistische analyse kan bovendien recht doen aan het onderlinge verband dat er bestaat tussen de antwoorden van de respondenten op de 24 situaties⁵⁾. Bovendien kan een statistische analyse antwoord geven op de vraag hoeveel procent van de totale variantie voor rekening komt van de verschillen tussen de drie talen. Voor de analyse is gebruik gemaakt van lineaire diskriminantanalyse⁶⁾. De afwijkingen tussen de drie frekwentieprofielen blijken inderdaad statistisch zeer significant te zijn. Deze verschillen tussen de talen verklaren, variërend over de schooltypen, ongeveer 45 tot 65 procent van de totale variantie. Wanneer men kijkt naar de situaties die relatief gezien het meeste bijdragen⁷⁾ aan het significante verschil tussen de drie frekwentieprofielen, moet met name de situatie 'film of t v -programma volgen' (5) genoemd worden. De scores voor Frans blijven voor deze situatie steeds ver achter op de scores voor Duits en Engels.

De grote mate van overeenkomst in de antwoorden van de respondenten — in feite alleen verschillen in absolute zin tussen de schooltypen —, wijst op een gelijk soortig verwachtings- en ervaringspatroon. De analyse naar de aard van het taalgebruik kan hierover nader uitsluitsel verschaffen.

Tot nu toe is steeds uitgegaan van de 24 taalgebruikssituaties afzonderlijk. Voor de rapportage in hoofdstuk 7, waarbij relaties worden gelegd tussen het vreemde talengebruik en een aantal onafhankelijke variabelen, is het niet goed mogelijk de afzonderlijke gebruikssituaties als beschrijvingseenheid te handhaven. Een reductie van het aantal variabelen is wenselijk. Daarom is overgegaan tot berekening van somscores waarbij de antwoorden van de respondenten op de 24 situaties worden opgeteld.

Omwille van een gedifferentieerde beschrijving zijn er meerdere combinaties⁸⁾ gemaakt: een *somscore mondeling taalgebruik*, het totaal van de scores die behaald zijn op situaties waarin het gaat om mondeling taalgebruik, een *somscore gespreksvaardigheid*, het scorettotaal van de gespreksvaardigheidsitems, een *som*

score leesvaardigheid, een somscore schrijfvaardigheid en een somscore beroepsmatig taalgebruik Deze somscores zullen bij de analyse van de dwarsrelaties fungeren als een soort 'kengetallen', centrale variabelen die in verband worden gebracht met bijvoorbeeld leeftijd, geslacht, opleidingsniveau, toekomstplannen, beroepsniveau etc

Van opname van de somscores in de tekst⁹⁾ is afgezien omdat de somscores weinig informatie toevoegen. De samenvoeging van de frekwenties van de afzonderlijke situaties tot een nieuwe variabele geeft dezelfde informatie, maar alleen op een globaler niveau. Desondanks willen we twee aspecten, die eigen zijn aan het gebruik van somscores, niet onvermeld laten. Door met somscores te werken is het weer relatief eenvoudig de frekwentieprofielen van de drie talen te vergelijken naar onderwijsniveau, onderwijssector en respondentgroep. Het blijkt dat de somscores toenemen naarmate de respondenten afkomstig zijn van schooltypen met een hoger onderwijsniveau, de hoogste scores worden aangetroffen bij respondenten uit het algemeen voortgezet onderwijs, het technisch onderwijs en het economisch-administratief onderwijs, de verwachtingen van de leerlingen zijn volgens de antwoorden van de oud-leerlingen aan de hoge kant.

Een ander voordeel van het hanteren van somscores houdt verband met de mogelijkheid betrouwbaarheidscoëfficiënten te berekenen. Deze alpha-coëfficiënten¹⁰⁾ blijken redelijk te zijn. Voor de somscores 'mondeling taalgebruik', 'gespreksvaardigheid' en 'beroepsmatig taalgebruik' worden waarden van ongeveer 0.90 gevonden, voor 'leesvaardigheid' van ongeveer 0.80 en voor 'schrijfvaardigheid' van ongeveer 0.70.

6.3 De aard van het taalgebruik

In de voorafgaande paragrafen zijn twee dimensies van het gebruik van moderne vreemde talen besproken. Zo is er aandacht besteed aan de omvang van het taalgebruik en aan de frekwentie van het taalgebruik. Een derde groep waarop we antwoord willen geven, heeft betrekking op het type taalgebruik. Het gaat hierbij om vragen als: speelt in het gebruik van Frans de leesvaardigheid een belangrijker rol dan in het gebruik van Engels? Nemen de mondelinge vaardigheden bij lbo-respondenten een belangrijker plaats in dan bij de mbo-ers? etc. Voor de beantwoording van deze vragen is een analyse uitgevoerd naar de aard van het taalgebruik.

6.3.1 Indices voor de beschrijving van de aard van het taalgebruik

In de lijst van taalgebruikssituaties is elke situatie karakteristiek voor een bepaalde vorm van taalgebruik. Uitgedrukt in termen van het in hoofdstuk 3 beschreven model van de taalgebruikssituatie, betekent dit dat elke situatie een eigen

verzameling van kenmerken vertegenwoordigt. Bepaalde kenmerken – bijvoorbeeld het gegeven dat er van mondeling taalgebruik sprake is – komen in verschillende situaties terug. We kunnen nu de situaties die dit kenmerk delen, als groep bekijken. In hun totaliteit representeren deze situaties de mondelinge vaardigheden. Om nu te achterhalen hoe belangrijk de mondelinge vaardigheden zijn, is gebruik gemaakt van een verhoudingsmaat, die wordt aangeduid met de term *index*. Daarbij wordt de somscore van het soort taalgebruik, waarop de index betrekking heeft, i.c. de mondelinge vaardigheden, gedeeld door de somscore op alle situaties. Alle indices zijn dus van de vorm $a : (a + b)$. Dit heeft als voordeel dat alle indices eenzelfde range hebben, namelijk van 0.00 tot 1.00.

De indices geven een proportie aan en geen absolute waarde. Dit betekent dat wanneer bijvoorbeeld de index gespreksvaardigheid voor Engels en Frans de waarde 0.30 aanneemt, gespreksvaardigheid voor Engels en Frans *relatief* gezien even belangrijk is. Het totale taalgebruik van Engels verschilt echter *absoluut* gezien sterk van dat van Frans.

In principe zijn er op basis van gemeenschappelijke kenmerken van situaties erg veel indices te konstrueren. In eerste instantie zijn op basis van het model 29 indices ontwikkeld die zinvol leken. Screening van deze indices op relevantie en onderlinge verwantschap bracht dit aantal tot 20¹¹) indices terug. Deze 20 indices zijn vervolgens zorgvuldig beoordeeld en geanalyseerd op een groot aantal aspecten. Zo is er gekeken naar de relevantie vanuit het model van de taalgebruikssituatie, naar de begrijpelijkheid en de betekenis ervan voor het onderwijs, naar het aantal situaties dat aan elke index ten grondslag ligt. Voorts werden bij een aantal schooltypen gegevens verzameld over de spreiding van de indices, de kans op nulwaarden, de normaliteit van de verdeling en de onderlinge overlap. Uiteindelijk bleven er vijf indices over. Welke dat zijn, kan men vinden in schema 6.3.1. Daarin staat, behalve de naam van de index ook een omschrijving en de opsomming van de bij elke index horende gebruikssituaties met de gevolgde berekeningsprocedure.

Men ziet dat alle indices dezelfde noemer hebben. Dit betekent dat als de indices komplementair zijn, d.w.z. betrekking hebben op elkaar uitsluitende verzamelingen van items, ook de indexwaarden komplementair zijn. Wanneer de index mondeling taalgebruik (index 1) bekend is, zal de indexwaarde voor het schriftelijk taalgebruik gelijk zijn aan 1.00 minus de indexwaarde voor mondeling taalgebruik.

Voor we op de gevonden indexwaarden voor de verschillende talen en schooltypen ingaan, willen we er nog uitdrukkelijk op wijzen dat men met de interpretatie van deze gegevens voorzichtig moet zijn. De indexwaarden die we vinden, zijn afhankelijk van het gehanteerde onderzoeksinstrument, de lijst met 24 taalgebruikssituaties en de antwoordcategorieën die daarbij zijn gegeven. Een eerste moeilijkheid die zich voordoet, is dat niet elk type taalgebruik waarvoor een index is gekonstrueerd, met een gelijk aantal situaties in de lijst is vertegenwoordigd. Bestudering van de berekeningsprocedure, die in schema 6.3.1. is

Schema 6.3.1. – De opbouw van de indices

naam van de index	omschrijving	berekeningsprocedure
index 1: mondeling taalgebruik	de verhouding van het mondelinge taalgebruik tot het taalgebruik in het algemeen	de som* van de scores op S4-S6+S8+S10-S12+S14-S16+S20-S24 t.o.v. de som van de scores op S1-S24
index 2: gespreksvaardigheid	de verhouding van het taalgebruik in gesprekssituaties waarbij zowel op de spreek- als luistervaardigheid een beroep wordt gedaan tot het taalgebruik in het algemeen	de som van de scores op S4+S8+S10-S12+S14-S16+S22-S24 t.o.v. de som van de scores op S1-S24
index 3: leesvaardigheid	de verhouding van het taalgebruik waarbij een beroep wordt gedaan op de leesvaardigheid tot het taalgebruik in het algemeen	de som van de scores op S1+S7+S9+S17+S18 t.o.v. de som van de scores op S1-S24
index 4: schrijfvaardigheid	de verhouding van het taalgebruik waarbij een beroep wordt gedaan op de schrijfvaardigheid tot het taalgebruik in het algemeen	de som van de scores op S2+S3+S13+S19 t.o.v. de som van de scores op S1-S24
index 5: beroepsmatig taalgebruik	de verhouding van het taalgebruik in werksituatie, studie en ontwikkeling tot het taalgebruik in het algemeen	de som van de scores op S9-S24 t.o.v. de som van de scores op S1-S24

* S4-S6: dat wil zeggen de som van de frekwentiescores op situatie 4, 5 en 6

weergegeven, leert dat het aantal situaties in de teller van de indices nogal varieert. Zo zijn er 15 situaties waarin het gaat om mondeling taalgebruik (index 1), 5 situaties die betrekking hebben op leesvaardigheid (index 3) en 4 situaties die betrekking hebben op schrijfvaardigheid (index 4). De vraag rijst of er verband bestaat tussen de waarde die een index kan aannemen en het aantal situaties waarop de index is gebaseerd. Het antwoord op deze vraag is ontkennend, als men akkoord gaat met de volgende stellingen:

1. Het stelsel van 24 taalgebruikssituaties geeft, ook in de beleving van de respondent, een volledige beschrijving van het mogelijke taalgebruik. Dat betekent dat de respondent voor elke situatie waarin hij de moderne vreemde taal heeft gebruikt, een passende omschrijving vindt in de lijst met taalgebruikssituaties.
2. Het stelsel van 24 taalgebruikssituaties bestaat, ook in de beleving van de respondent, uit elkaar uitsluitende categorieën. Dat betekent dat een respondent die de moderne vreemde taal in een bepaalde kontekst gebruikt, die 'taalgebeurtenis' bij niet meer dan 1 van de 24 items registreert.

Wanneer we uitgaan van de juistheid van deze stellingen, mogen we aannemen dat het aantal situaties niet van invloed is op de indexwaarde.

Een tweede, voor de interpretatie van de indexwaarde uiterst belangrijk probleem, is het volgende. Bij de berekening van de indexwaarden krijgen alle situaties die het kenmerk delen waarop de index betrekking heeft, bijvoorbeeld alle situaties met mondeling taalgebruik, een gelijk gewicht. Bestudering van de lijst met 24 items leert echter, dat de situaties sterk verschillen in duur en intensiteit van het taalgebruik en dat bovendien de kans op het voorkomen van een situatie niet voor alle items gelijk is ('een cursus in een vreemde taal' (23) volgt men nu eenmaal niet dagelijks). Bij de berekening van de indexwaarden is van deze verschillen geabstraheerd, omdat een weging van de situaties op deze dimensies een aantal vooralsnog erg willekeurig lijkende beslissingen zou eisen.

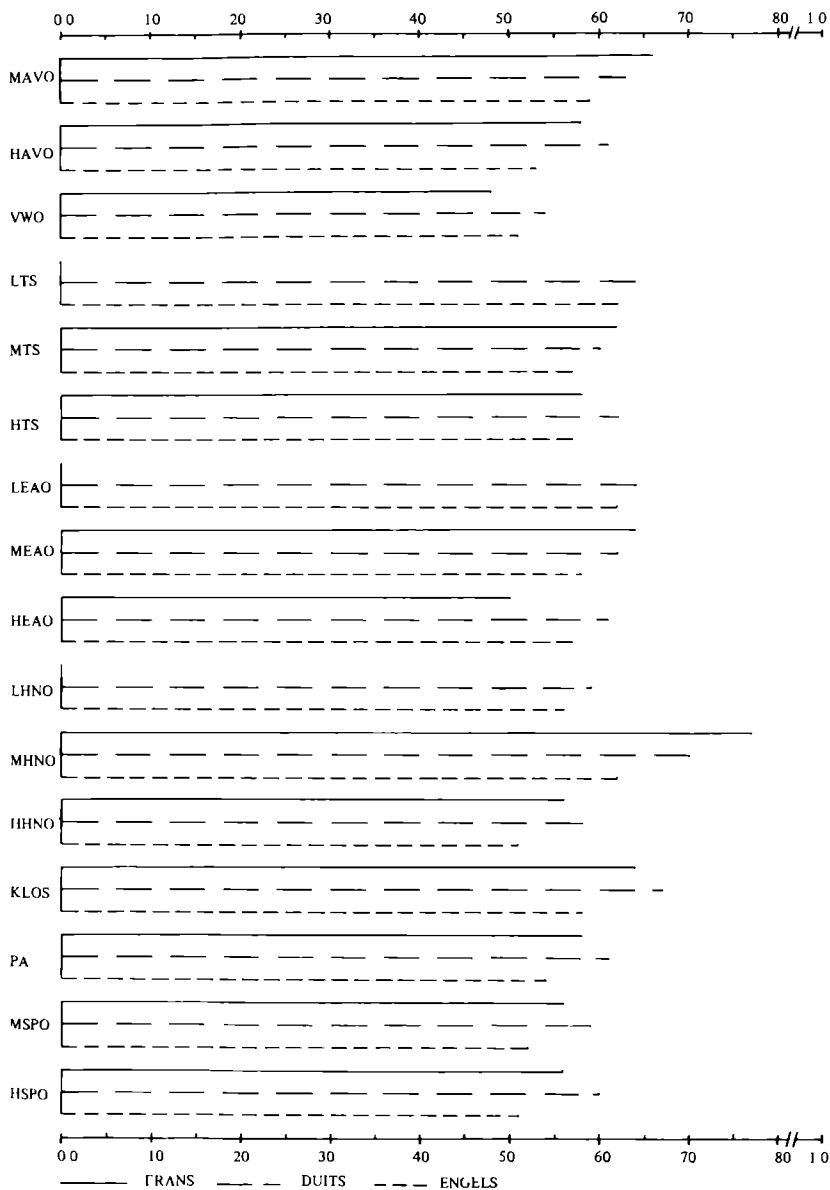
Wat betekent dat nu voor de interpretatie van de indexwaarden? Het betekent dat het hier gaat om verhoudingscijfers die gelden binnen een bepaald model. Als we bijvoorbeeld bij mavo-leerlingen voor de index mondeling taalgebruik een waarde van .60 vinden (anders uitgedrukt: als 60 procent van het verwachte taalgebruik bij mavo-leerlingen mondeling taalgebruik is), betekent dat alleen, dat de som van de frekwentieschattingen voor de mondelinge taalgebruikssituaties hoger is dan de som van de frekwentieschattingen voor het schriftelijk taalgebruik. Het betekent niet, dat het mondelinge taalgebruik voor die mavo-leerlingen 'belangrijker' zou zijn dan het schriftelijk taalgebruik. Van verschillende dimensies die bij het bepalen van dat 'belang' een rol zouden kunnen spelen, is immers geabstraheerd.

Uit het voorgaande moeten we konkluderen dat we met een vergelijking van de indices onderling zeer voorzichtig moeten zijn. Uitspraken over het relatieve belang van de verschillende vaardigheden bijvoorbeeld zijn alleen binnen de grenzen van het model mogelijk. Wel geven de indices de mogelijkheid – en dat is hier hun belangrijkste functie – om de schooltypen, de talen en de respondentgroepen met elkaar te vergelijken. We kunnen nagaan of bijvoorbeeld de leesvaardigheid bij Frans een belangrijker rol speelt dan bij Duits en of de vwo-leerlingen meer met schriftelijk taalgebruik in aanraking denken te komen dan de hts'ers, etc.

6.3.2. De afzonderlijke indices

Voor elk van de indices is per schooltype en per taal de gemiddelde indexwaarde berekend. Deze gemiddelden zijn per index in een figuur tot uitdrukking gebracht. Aan de hand van deze figuren worden de indices suksessievelijk besproken.

Figuur 6.3.1. – De index mondeling taalgebruik (gemiddelden voor oud-leerlingen)



6.3.2.1. De index mondeling taalgebruik

De index mondeling taalgebruik geeft de verhouding aan van het mondelinge taalgebruik tot het totale taalgebruik. Het komplement van de index is het schriftelijk taalgebruik. Omdat de gemiddelden per schooltype voor leerlingen en oud-leerlingen elkaar weinig ontlopen, hebben we in figuur 6.3.1. alleen de resultaten van de oud-leerlingen opgenomen.

Voor de leerlingen heeft de index mondeling taalgebruik voor alle drie de talen een waarde van omstreeks 0.60. Bij de onderzoekers leefde de verwachting dat de waarden van de index mondeling taalgebruik voor Frans, Duits en Engels nogal uiteen zouden lopen. Vaak worden immers uitspraken gehoord als 'dat is vooral een leestaal' of 'bij die taal staat de mondelinge kommunikatie voorop'. Voor dergelijke veronderstellingen kon in het bij de leerlingen verzameld cijfermateriaal geen ondersteuning worden gevonden. De verschillen tussen de drie talen zijn miniem en liggen in de grootte van 0.02 tot 0.05.

Voor de oud-leerlingen kunnen we zoals figuur 6.3.1. laat zien, wel een duidelijke variatie tussen de drie talen konstaten. Voor Engels vinden we vrijwel steeds de laagste waarden met een globaal gemiddelde van circa 0.55. Voor Duits en Frans ligt het aandeel van het mondeling taalgebruik hoger, rondom 0.60. Hierbij moet nogmaals benadrukt worden dat het om relatieve cijfers gaat. In absolute zin is het mondelinge taalgebruik voor Engels bijvoorbeeld veel groter dan voor Frans.

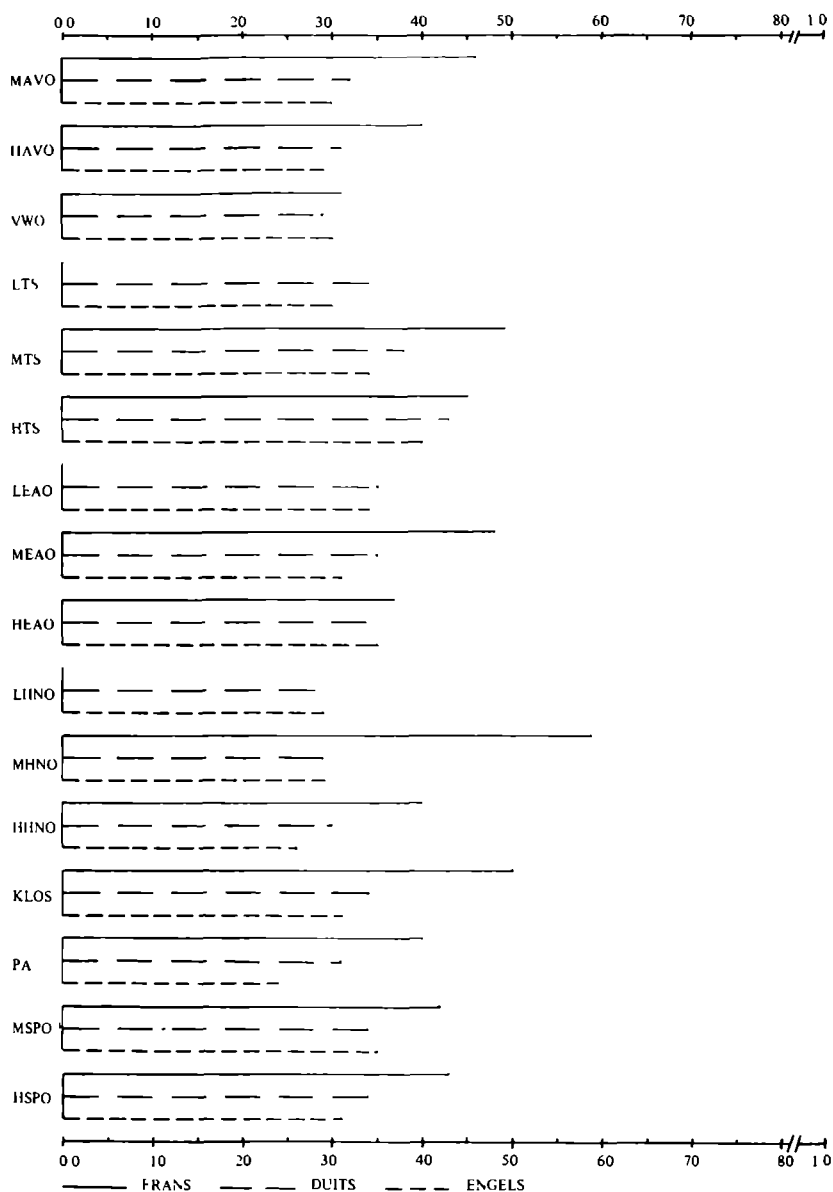
Ook tussen de schooltypen valt een systematisch verschil te konstaten: het aandeel van de mondelinge vaardigheden in het totale taalgebruik neemt zowel bij de leerlingen als de oud-leerlingen af met het toenemen van het onderwijsniveau. Dit negatief verband tussen mondeling taalgebruik en onderwijsniveau is geen incidenteel gegeven, maar keert bij de schooltypen die tot dezelfde onderwijssector behoren, steeds terug. We kunnen deze konklusie ook anders formuleren: voor het schriftelijk taalgebruik is sprake van een positieve korrelatie met het onderwijsniveau van de school van herkomst.

6.3.2.2. De index gespreksvaardigheid

Een groot deel van het mondelinge taalgebruik heeft betrekking op situaties die gespreksvaardigheid vragen. Uitgezonderd van de index gespreksvaardigheid zijn de 'mondelinge' situaties: 'een film of t.v.-programma volgen' (5), 'luisteren naar een radio-programma' (6), 'een tekst hardop voorlezen' (20) en 'een toespraak of lezing volgen' (21).

De indexwaarden voor gespreksvaardigheid zijn bij alle schooltypen (figuur 6.3.2.) en bij alle drie de talen aanzienlijk lager dan voor de index mondeling taalgebruik. Dit betekent dat de vier zojuist genoemde taalgebruikssituaties nogal

Figuur 6.3.2. – De index gespreksvaardigheid (gemiddelden voor oud-leerlingen)



wat van het mondelinge taalgebruik voor hun rekening nemen. Hierbij gaat het vooral om de situaties 'film of t.v.-programma volgen' (5) en 'luisteren naar een radio-programma' (6).

De waarde van de index gespreksvaardigheid is verschillend voor de drie talen. De gemiddelde indexwaarde voor Frans varieert van 0.40 tot 0.45; voor Duits vinden we een gemiddelde van 0.35 en voor Engels een gemiddelde van ruim 0.30. Ook hier zijn de antwoorden van leerlingen en oud-leerlingen naast elkaar geplaatst. Het blijkt dat beide groepen het aandeel van gespreksvaardigheid ongeveer even hoog of even laag, zo men wil, inschatten.

6.3.2.3. De indices leesvaardigheid en schrijfvaardigheid

Met leesvaardigheid en schrijfvaardigheid zijn we bij het schriftelijk taalgebruik beland. Het gaat om de twee vaardigheden die gezamenlijk het schriftelijk taalgebruik vormen.

Het leeuwedeel van het schriftelijk taalgebruik komt zowel bij leerlingen als oud-leerlingen voor rekening van de leesvaardigheid. Voor de oud-leerlingen neemt de index leesvaardigheid een waarde aan die varieert van ongeveer 0.30 tot 0.35. Voor de leerlingen daarentegen vinden we waarden van 0.25 tot 0.35. Forse verschillen tussen de drie talen komen daarbij niet aan het licht, al zijn de waarden voor Engels meestal iets hoger dan voor Duits en Frans.

Bij de beschrijving van de index mondeling taalgebruik werd een negatieve relatie met het onderwijsniveau vastgesteld. Voor het schriftelijk taalgebruik moet deze relatie dan natuurlijk positief zijn. Deze verwachting wordt bevestigd: naarmate het onderwijsniveau toeneemt wordt een taalgebruik gevonden waarin leesvaardigheid een groter aandeel heeft.

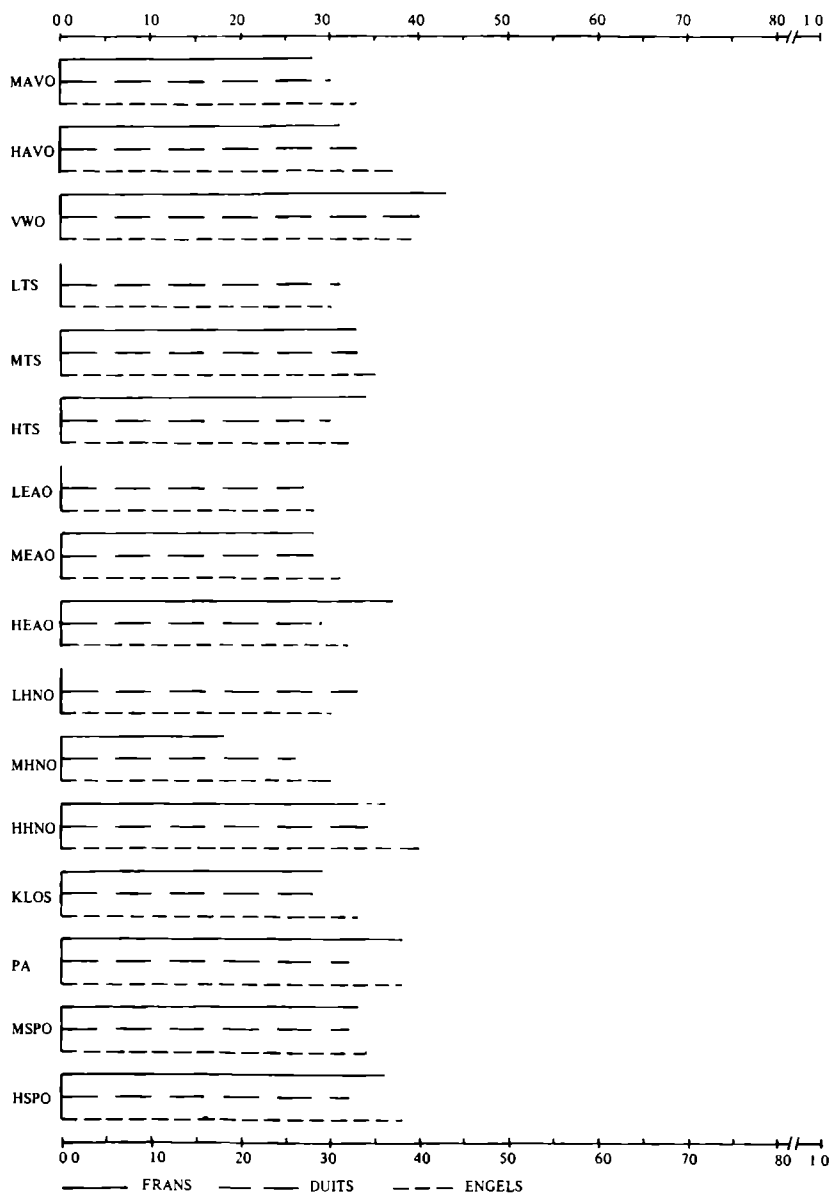
Binnen het totale taalgebruik neemt de schrijfvaardigheid een bescheiden plaats in. De index schrijfvaardigheid heeft bij de leerlingen een waarde van ruim 0.10, terwijl de indexwaarde voor de oud-leerlingen iets lager uitvalt. In het algemeen zijn de waarden voor Engels iets hoger dan voor de beide andere talen.

6.3.2.4. De index beroepsmatig taalgebruik

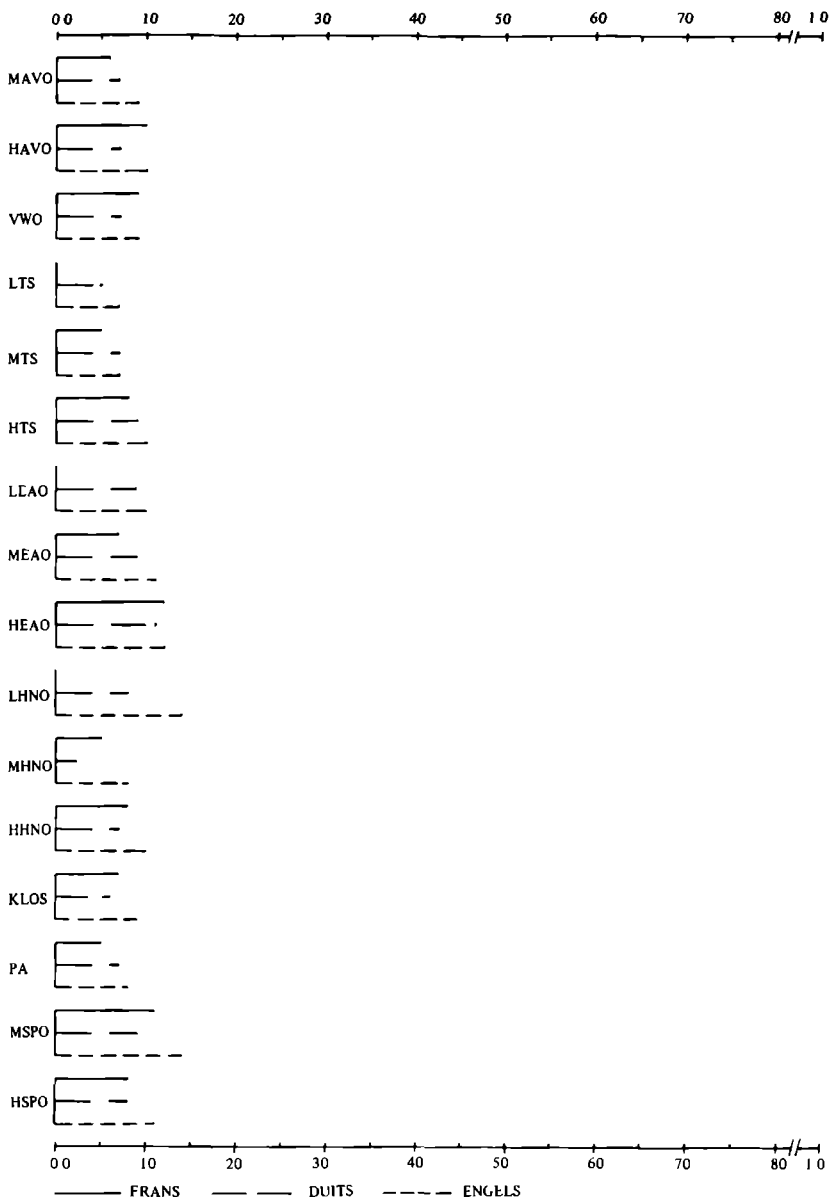
De laatste index waaraan we aandacht besteden, heeft betrekking op beroepsmatig taalgebruik. Dit is de verzamelnaam voor alle gebruik van de moderne vreemde talen ten behoeve van de domeinen 'werk' en 'studie'. Met opzet is tussen deze domeinen geen onderscheid gemaakt omdat in een aantal beroepen activiteiten als studie, het bijhouden van literatuur en dergelijke is inbegrepen. Wat overblijft is het taalgebruik voor doeleinden als 'rekreatie, hobby en vrije tijd'.

De waarde voor de index beroepsmatig taalgebruik schommelt bij de oud-leerlingen rondom 0.40. Het ligt voor de hand te verwachten dat het aandeel van het

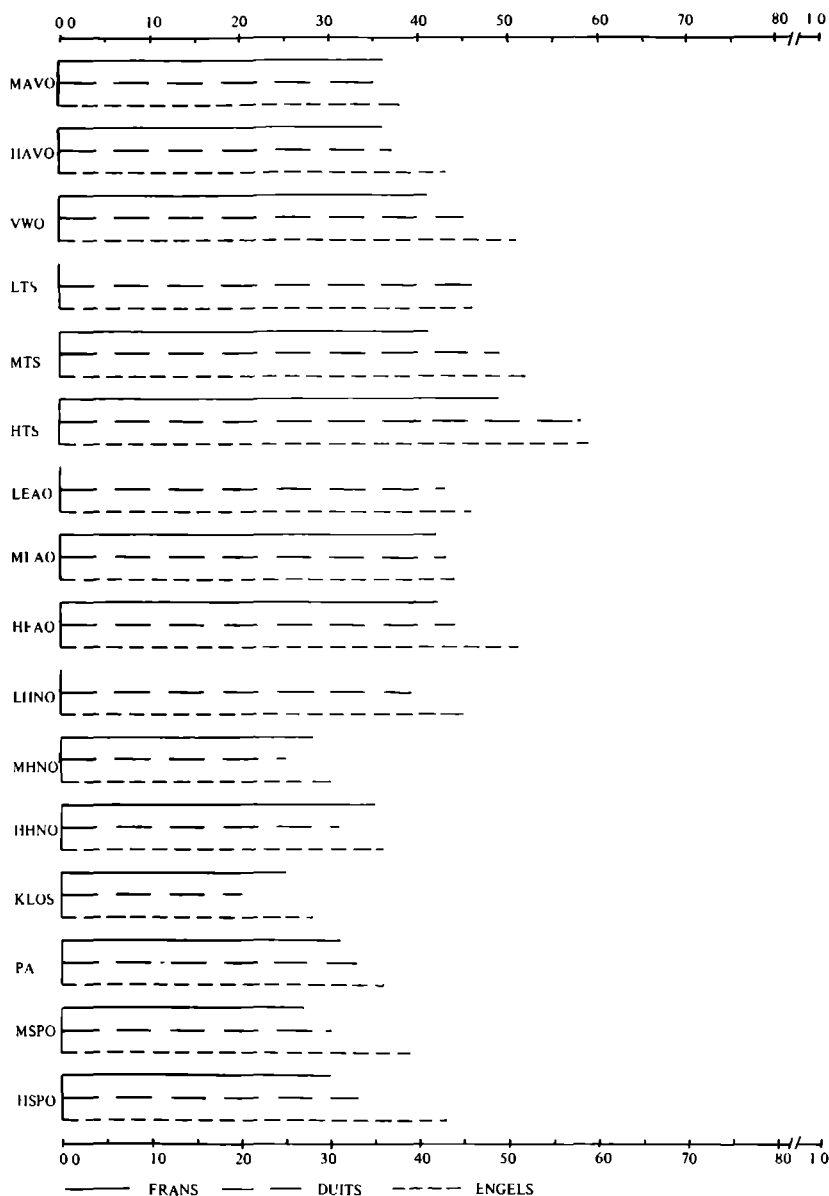
Figuur 6.3.3. – De index leesvaardigheid (gemiddelden voor oud-leerlingen)



Figuur 6.3.4. -- De index schrijfvaardigheid (gemiddelden voor oud-leerlingen)



Figuur 6.3.5. – De index beroepsmatig taalgebruik (gemiddelden voor oud-leerlingen)



beroepsmatig taalgebruik niet voor alle drie de talen even groot is. Deze verwachting blijkt juist te zijn: over de schooltypen heen is de waarde van de index beroepsmatig taalgebruik voor Engels circa 0.45, voor Duits 0.38 en voor Frans 0.35. Voor de leerlingen worden aanzienlijk hogere waarden gevonden (0.10 en meer). Ook bij de leerlingen zijn de scores voor Engels hoger dan voor Duits en Frans.

De resultaten van figuur 6.3.5. geven in tegenstelling tot de andere indices een afwijkend beeld voor de onderscheiden onderwijssectoren: het huishoud- en nijverheidsonderwijs, de opleidingen voor onderwijsgevenden en het sociaal-pedagogisch onderwijs blijven achter bij de andere schooltypen. Voor het taalgebruik voor 'vrije tijd, hobby en recreatie' betekent dit, dat op die schooltypen daar juist de hoogste scores worden gevonden. Antwoorden van leerlingen en oud-leerlingen stemmen op dit punt overeen.

Conform de verwachting is er een positieve relatie met het onderwijsniveau: respondenten die langer en op een hoger niveau onderwijs hebben gevolgd, komen in het kader van studie of werk vaker met moderne vreemde talen in aanraking dan respondenten van schooltypen met een lager onderwijsniveau.

6.3.3. Verschillen tussen de talen en de schooltypen over alle indices gezamenlijk

Bij de beschrijving van de afzonderlijke indices is er al op gewezen dat met name bij de leerlingen de afwijkingen tussen de drie talen van geringe omvang zijn. Bij de oud-leerlingen is het onderscheid tussen Frans, Duits en Engels veel scherper. Als toets op deze bewering is per schooltype en per respondenttype een multivariate variantie-analyse¹²⁾ uitgevoerd met de vijf indices als afhankelijke variabelen en de drie talen als klassificatiecriterium. Weliswaar wijken op alle schooltypen zowel voor leerlingen als oud-leerlingen de centroiden zeer significant van elkaar af, maar er worden tussen leerlingen en oud-leerlingen forse verschillen gevonden in de percentages verklaarde variantie: voor leerlingen tussen de 10 en 20 procent, maar voor de oud-leerlingen tussen de 20 en 30 procent.

Uit de figuren van de afzonderlijke indices kon al worden opgemaakt dat er per taal aanzienlijke verschillen bestaan tussen de schooltypen: bij sommige indices bijvoorbeeld is er sprake van een positieve of negatieve korrelatie met het onderwijsniveau. Multivariate variantie-analyse per respondenttype met schooltypen als indelingscriterium en de vijf indices als afhankelijke variabelen resulteerde in percentages per taal verklaarde variantie van tussen de 30 en 40 procent. De verschillen tussen de schooltypen zijn bijzonder groot op de index beroepsmatig taalgebruik.

6.4. Tekorten in talenkennis

Het gebruik van moderne vreemde talen door leerlingen en oud-leerlingen is tot nu toe benaderd vanuit drie invalshoeken: de omvang van het taalgebruik, de frekwentie van het taalgebruik en het soort taalgebruik.

In deze paragraaf gaan we in op de tweede dimensie van de operationalisering van het begrip behoefte: de tekorten in talenkennis. Om de tekorten op het spoor te komen is de respondenten bij elk van de 24 situaties, behalve naar de frekwentie van voorkomen, ook gevraagd naar hun kennispeil. De respondenten hadden hierbij de keuze uit 'kan ik niet', 'kan ik met erg veel moeite' en 'kan ik zonder veel moeite'³⁾.

In dit onderzoek is er sprake van een tekort als een situatie wel voorkomt, maar de talenkennis ervoor niet of slechts met erg veel moeite toereikend is. Om na te gaan waar er sprake is van een tekort, is de volgende procedure gevolgd. Per gebruikssituatie is bepaald hoeveel respondenten en de vraag over de frekwentie van voorkomen hebben beantwoord en de vraag over het kennisniveau. Dit aantal (N-response) is gesteld op 100 procent. Hiervan wordt afgetrokken het percentage dat aangeeft dat de betreffende situatie nooit voorkomt. Immers bij deze groep kan van geen tekort in de door ons gedefinieerde zin worden gesproken. Verder is er ook geen tekort bij de groep die zegt met de situatie te maken hebben, maar er geen problemen mee ondervinden. Ook van deze groep is bij de analyse van de tekorten afgezien. Wat overblijft is de groep respondenten die aangeeft dat de betreffende situatie 'eens per twee of drie jaar', 'eens of enkele malen per jaar', 'een tot drie keer per maand' of 'eens per week of meer' voorkomt, waarbij voor hun kennisniveau geldt dat ze het 'niet kunnen' of slechts 'met erg veel moeite'. In schema 6.4.1. staat wat onder een tekort wordt begrepen, nog eens schematisch weergegeven.

Schema 6.4.1. – Omschrijving van het begrip tekorten in talenkennis

	<i>Beheersingsniveau</i>		
	1. kan ik zonder veel moeite	2. kan ik met erg veel moeite	3. kan ik niet
<i>Frekwentie</i>			
1. nooit	—	—	—
2. eens per twee of drie jaar	—	tekort	tekort
3. eens of enkele malen per jaar	—	tekort	tekort
4. een tot drie keer per maand	—	tekort	tekort
5. eens per week of meer	—	tekort	tekort

In het vervolg van deze paragraaf zal de bespreking van de resultaten met betrekking tot de tekorten in talenkennis als volgt verlopen.

Eerst zal worden ingegaan op de omvang van de tekorten in die zin dat wordt besproken hoe groot het aantal respondenten is met tekorten. Dit zal gebeuren in paragraaf 6.4.1. Daarna wordt een andere ingang gekozen om de omvang van de tekorten te benaderen, namelijk door na te gaan hoe groot het aantal situaties is dat aanleiding geeft tot problemen (6.4.2.).

Vooraf dient het volgende te worden opgemerkt. Niet zonder reden is gekozen voor de term 'omvang' en niet voor de term 'ernst van het tekort'. Zoals gezegd duidt de term tekort een bepaalde relatie (discrepantie) aan tussen twee dimensies, namelijk 'de frekwentie van voorkomen' en 'de mate van beheersing'. Men zou kunnen proberen in de tekorten in talenkennis nog een zekere gradatie aan te brengen: men kan redeneren dat de grootte van het tekort varieert naar de frekwentie van voorkomen (hoe vaker iets voorkomt, des te erger het tekort). Evenzo kan men stellen dat bij het antwoord 'kan ik niet' het tekort groter is dan bij het antwoord 'kan ik met erg veel moeite'. Rangordening¹³) van de verschillende soorten tekorten van ernstig naar minder ernstig is evenwel niet goed mogelijk omdat de dimensie 'mate van voorkomen' en 'mate van beheersing' niet tegenover elkaar kunnen worden afgewogen.

6.4.1. Het aantal respondenten met tekorten in vreemde-talenkennis

Tekorten in talenkennis doen zich dus voor bij personen die én met een bepaalde situatie te maken hebben én tegelijkertijd zeggen dat ze die situatie niet aan kunnen of er zeer grote moeite mee hebben. Voor de beoordeling van het aantal respondenten met tekorten in talenkennis is van het belang te weten hoeveel respondenten met die situatie gekonfronteerd worden. Immers het maakt wel enig verschil of een bepaald percentage tekorten betrekking heeft op een situatie waarmee 20 of waarmee 80 procent van de betrokkenen te maken heeft. De tabellen die in deze paragraaf worden gepresenteerd, bevatten daarom én informatie over het aantal respondenten dat met een bepaalde situatie te maken heeft én informatie over het aantal respondenten dat tekorten ervaart. Aan het aantal cijfers kan men aflezen hoe groot de groep is die de betreffende taalsituatie niet of met erg veel moeite aankan. De hoogte van de cijfers geeft weer hoe groot de groep is die met die situatie te maken heeft.

In schema 6.4.2. wordt een en ander nog eens verduidelijkt.

<i>grootte van de groep met tekorten</i>				
	minder dan 5 procent	van 5 tot 15 procent	van 15 tot 30 procent	30 procent of meer
<i>grootte van de groep gebruikers</i>				
minder dan 25 procent	1	11	111	n v t
van 25 tot 50 procent	2	22	222	2222
van 50 tot 75 procent	3	33	333	3333
75 procent of meer	4	44	444	4444

6 4 1 1 Tekorten in de kennis van het Frans

In de paragraaf over de omvang van het gebruik van Frans is gekonstateerd dat het gebruik voor Frans in ruime mate achterblijft bij dat van Duits en Engels. Ten aanzien van lacunes in de kennis van Frans wetst dit de verwachting dat voor Frans in vergelijking met Duits en Engels naar rato lagere percentages met tekorten in talenkennis worden aangetroffen.

In de praktijk blijkt deze parallel niet op te gaan. De veronderstelling dat Frans bij een relatief bescheiden groep leerlingen en oud-leerlingen knelpunten zou opleveren, wordt gelogenstraft door de resultaten van tabel 6 4 1. In deze tabel zijn alleen de resultaten van de oud-leerlingen opgenomen. De antwoorden van de leerlingen komen hier grotendeels mee overeen.

De gegevens in deze tabel moeten op de volgende wijze worden gelezen: situatie 1 ('lichte lektuur lezen') komt op het mavo voor bij 25 tot 50 procent van de oud-leerlingen (cijfercode 2). Hierbij heeft 15 tot 30 procent van de oud-leerlingen te kampen met moeilijkheden (drie maal cijfercode 2). De balans van tabel 6 4 1 is dat het Frans voor tal van oud-leerlingen als struikelblok fungeert. Er zijn nogal wat situaties die een kwart tot een derde van de oud-leerlingen in verlegenheid brengen. De situaties waarmee de oud-leerlingen de meeste problemen hebben, zijn herkenbaar aan het aantal cijfers. Echte bottlenecks zijn de situaties 'lichte lektuur lezen' (1), 'een eenvoudige inlichting geven of vragen' (4), 'een film of t v -programma volgen' (5), 'een korte informatieve tekst lezen' (9), 'mondeling een zakelijke inlichting geven of vragen' (14) en 'een boek of vaktijdschrift lezen' (17). Voor al deze situaties zijn er tekorten bij 15 tot 30 procent van de oud-leerlingen en voor sommige situaties zelfs meer dan 30 procent.

Voor de leerlingen voert de analyse naar tekorten in talenkennis tot dezelfde negatieve resultaten: leerlingen verwachten zelfs nog iets meer tekorten dan de op

Tabel 6.4.1. – Tekorten in talenkennis van de oud-leerlingen voor Frans in relatie met de omvang van het gebruik (voor de betekenis van de cijfercodes zie schema 6.4.2.)

oud leerlingen	Vavo	Havo	Vwo	Lts	Mts	Hts	Leao	Meao	Heao	Lhno	Mhno	Hhno	Klos	Pu	Vspo	Hpo
percentage response	90	88	97	9	81	92	13	80	97	23	70	90	89	89	85	92
VRIJL TIJD HOBBY VAKANTIE																
1 Lichte lectuur in het Frans lezen (bv strips geïllustreerde bladen detectives)	222	222	333	*	222	2222	*	2222	3333	*	11	3333	2222	2222	2222	3333
2 Een korte zakelijke brief in het Frans schrijven in verband met b.v. vakantie of hobby	11	222	222	*	11	222	*	11	222	*	1	111	11	11	111	222
3 Een persoonlijke brief in het Frans schrijven (aan kennissen, familie)	11	22	222	*	11	11	*	1	11	*	1	222	11	11	111	22
4 Mondeling een eenvoudige inlichting in het Frans geven of vragen (weg vragen, maaltijd bestellen)	3333	3333	4444	*	3333	4444	*	3333	4444	*	222	3333	3333	3333	3333	4444
5 Een film of tv programma in het Frans volgen zonder op de onder titels te letten	2222	2222	3333	*	222	2222	*	222	2222	*	11	2222	222	2222	222	2222
6 Luisteren naar radioprogramma's waarbij het begrip van de Franse tekst een rol speelt	11	222	2222	*	111	222	*	111	222	*	1	222	11	111	222	222
7 Een roman verhalenbundel, toneelstuk e.d. in het Frans lezen	11	222	3333	*	11	11	*	11	222	*	1	11	11	111	111	222
8 In kleine kring (2-5 personen) een gesprek in het Frans voeren over vertrouwde onderwerpen als beroep, hobby	11	22	222	*	11	222	*	11	222	*	11	222	222	111	222	2222
WERK																
9 Een korte, informatieve tekst in het Frans lezen, bv. gebruiksaanwijzing, zakenbrief, telegram	222	3333	333	*	2222	3333	*	222	3333	*	11	3333	222	2222	222	3333
10 Frans sprekende gasten ontvangen rondleiden e.d.	11	11	22	*	1	222		11	11		1	11	1	11	1	11
11 In het Frans telefoon aannemen en doorverbinden	11	11	11	*	11	222	*	22	222		11	11	1	1	11	11
12 Een zakelijk telefoongesprek voeren in het Frans	11	11	11		1	222	*	11	11	*	1	1	1	1	1	11
13 Zelf in het Frans een korte, zakelijke brief schrijven, een telegram opstellen of een formulier invullen	11	11	222	*	11	222		11	222	*	1	1	1	1	11	11
14 Mondeling een zakelijke inlichting in het Frans geven of vragen	11	222	222	*	111	222	*	22	222	*	11	222	11	11	222	222
15 Deelnemen aan een vergadering waar Frans wordt gesproken	1	1	11	*	1	11	*	1	1	*	1	1	1	1	1	1
16 Mondeling technische instructies of adviezen in het Frans geven of krijgen	11	11	11	*	11	11	*	11	11	*	1	1	1	1	1	1
STUDIE EN VRIJL TIJ D ONTWIKKELING																
17 Een boek of tijdschrift in het Frans lezen over L.w. eigen vak	111	111	333	*	111	2222	*	11	222	*	1	222	11	111	11	222
18 Een boek of tijdschrift in het Frans lezen, niet over L.w. eigen vak	111	222	222	*	11	11	*	111	111	*	1	111	11	11	11	111
19 Zelf in het Frans een verslag, artikel of tekst voor een lezing schrijven	1	1	11	*	1	1	*	1	1	*	1	1	1	1	1	1
20 Een tekst in het Frans hardop voorlezen b.v. lezing	1	11	1	*	1	11	*	1	1	*	1	1	1	1	1	1
21 Een lezing in het Frans volgen	1	11	22	*	1	11	*	1	11	*	1	1	1	1	1	11
22 Deelnemen aan een groepsdiskussie in het Frans over L.w. eigen vak	1	1	1	*	1	11		1	1	*	1	1	1	1	1	1
23 Deelnemen aan een cursus (geen taalkursus) die in het Frans gegeven wordt	1	1	1	*	1	1	*	1	1	*	1	1	1	1	1	1
24 Een gesprek in het Frans voeren met een studie- of vakgenoot	1	11	11	*	1	222	*	1	1	*	1	11	1	2	1	11

Tabel 6.4.2. – Tekorten in talenkennis van de oud-leerlingen voor Duits in relatie met de omvang van het gebruik (voor de betekenis van de cijfercodes zie schema 6.4.2.)

oud leerlingen	Mavo	Havo	Vwo	Lts	Mts	Hts	Leao	Meso	Heso	Lhno	Mhno	Hhno	Kios	Fa	Mipo	Hypo
percentage response	99	97	97	38	95	97	86	95	98	42	79	94	93	95	90	96
VRIJE TIJD, HOBBY, VAKANTIE																
1 Lichte lectuur in het Duits lezen (b.v. strips, geïllustreerde bladen, detectives)	4	44	4	33	4	44	33	44	4	444	333	44	33	4	33	44
2 Een korte zakelijke brief in het Duits schrijven in verband met h.v. vakantie of hobby	22	22	22	222	22	333	22	33	3	222	11	22	1	22	222	222
3 Een persoonlijke brief in het Duits schrijven (aan kennissen, familie)	22	22	2	1	22	22	22	2	2	222	11	22	22	22	222	22
4 Mondeling een eenvoudige inlichting in het Duits geven of vragen (weg vragen, maaltijd bestellen)	4	44	44	44	44	4	44	4	4	44	4444	444	444	44	444	44
5 Een film of t.v.-programma in het Duits volgen zonder op de onder titels te letten	44	44	44	444	44	44	44	44	4	44	4444	44	444	4	444	44
6 Luisteren naar radioprogramma's waarbij het begrip van de Duitse tekst een rol speelt	3	33	3	3	33	33	33	3	3	33	222	33	22	44	2	33
7 Een roman, verhalenbundel, toneelstuk e.d. in het Duits lezen	22	33	33	222	22	22	22	22	3	222	11	22	1	33	22	33
8 In kleine kring (2-5 personen) een gesprek in het Duits voeren over vertrouwde onderwerpen als beroep, hobby	33	22	33	222	33	44	222	33	3	3333	222	333	333	33	333	333
WERK																
9 Een korte, informatieve tekst in het Duits lezen, b.v. gebruiksaanwijzing, zakenbrief, telegram	33	33	4	444	44	44	333	44	4	3333	333	33	22	33	333	33
10 Duits sprekende gasten ontvangen, rondleiden, e.d.	22	2	22	11	33	3	2	22	2	222	11	22	11	22	2	22
11 In het Duits telefoon aannemen en doorverbinden	2	2	2	1	2	3	2	3	3	222	1	2	1	1	1	2
12 Een zakelijk telefoongesprek voeren in het Duits	22	1	22	1	22	44	33	3	11	1	1	1	1	1	11	2
13 Zelf in het Duits een korte, zakelijke brief schrijven, een telegram opstellen of een formulier invullen	22	1	22	111	222	33	22	2	3	1	1	1	1	11	1	11
14 Mondeling een zakelijke inlichting in het Duits geven of vragen	22	22	22	22	33	44	22	33	3	2222	11	22	11	22	22	22
15 Deelnemen aan een vergadering waar Duits wordt gesproken	1	1	1	1	22	33	1	1	2	11	1	1	1	1	1	1
16 Mondeling technische instructies of adviezen in het Duits geven of krijgen	1	1	22	222	333	444	1	22	22	11	11	11	1	11	1	1
STUDIE EN VLDRFRE ONTWIKKELING																
17 Een boek of tijdschrift in het Duits lezen over Uw eigen vak	33	333	44	33	444	444	22	33	44	3333	222	333	222	333	333	33
18 Een boek of tijdschrift in het Duits lezen, niet over Uw eigen vak	22	222	33	222	333	333	222	33	33	222	11	222	11	22	222	22
19 Zelf in het Duits een verslag, artikel of tekst voor een lezing schrijven	11	1	11	11	11	11	1	1	22	1	1	1	1	1	1	1
20 Een tekst in het Duits hardop voorlezen, b.v. lezing	1	22	2	22	1	2	2	1	1	222	1	1	1	1	1	1
21 Een lezing in het Duits volgen	1	22	33	333	22	33	22	22	2	222	11	1	1	22	1	22
22 Deelnemen aan een groepsdiskussie in het Duits over Uw eigen vak	1	11	1	1	22	22	1	1	1	11	1	1	1	1	11	1
23 Deelnemen aan een cursus (geen talenkursus) die in het Duits gegeven wordt	1	1	1	1	1	11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
24 Een gesprek in het Duits voeren met een studie- of vakgenoot	2	22	22	222	22	33	2	22	2	11	1	1	1	2	11	22

zichzelf al respectabele groep oud-leerlingen. Ten aanzien van de situaties waar de problemen zich voordoen bestaat er consensus tussen leerlingen en oud-leerlingen.

Uit tabel 6.4.1. komt – begrijpelijkerwijze – bovendien naar voren dat er een relatie bestaat tussen de omvang van het gebruik en de grootte van de groep respondenten met tekorten: naarmate er een omvangrijker gebruik is van het Frans, wordt de groep met tekorten groter. De grootste groepen respondenten met tekorten worden dan ook gevonden op de schooltypen met het hoogste onderwijsniveau.

6.4.1.2. Tekorten in de kennis van het Duits

Het gebruik van Duits is, zoals we al eerder zagen, veel omvangrijker dan dat van Frans.

Ook Duits blijkt als moderne vreemde taal niet zonder problemen te zijn. Er komen verschillende situaties voor waarvan 15 tot 30 procent van de oud-leerlingen aangeeft er moeite mee te hebben: 'een korte brief schrijven i.v.m. vakantie e.d.' (2), 'in kleine kring een gesprek voeren' (8), 'een korte, informatieve tekst lezen' (9), 'een boek of tijdschrift lezen dat al dan niet samenhangt met het eigen vak' (17 en 18). Over de hele linie genomen levert Duits evenwel minder problemen op dan Frans.

Voor de leerlingen is de situatie met betrekking tot kennis van het Duits minstens zo somber. Ze verwachten zelfs nog meer tekorten in talenkennis. Over de situaties met de meeste problemen bestaat tussen leerlingen en oud-leerlingen geen verschil van mening.

De concentratie van tekorten in talenkennis is niet zoals bij Frans gebonden aan de schooltypen met de hoogste onderwijsniveaus. Het gebruik van Duits levert vooral op de schooltypen met een lager onderwijsniveau moeilijkheden op.

6.4.1.3. Tekorten in de kennis van het Engels

Als laatste taal waarbij het aantal tekorten is geïnventariseerd, komt Engels aan de orde.

De algemene indruk uit tabel 6.4.3. is dat het percentage oud-leerlingen met tekorten in kennis van het Engels ongeveer op hetzelfde niveau ligt als dat voor Duits. Met Frans valt veel moeilijker een parallel te trekken: weliswaar signaleren meer oud-leerlingen tekorten in hun kennis van Engels dan van Frans, maar wanneer men in aanmerking neemt dat het percentage gebruikers van Engels veel hoger ligt, moeten we konstateren dat tekorten in de kennis van Frans relatief het meest voorkomen. Situaties die voor meer dan 30 procent van de oud-leerlingen tot moeilijkheden hebben geleid, komen evenals bij Duits bijna niet

Tabel 6.4.3. — Tekorten in talenkennis van de oud-leerlingen voor Engels in relatie met de omvang van het gebruik (voor de betekenis van de cijfercodes zie schema 6.4.2.)

oud leerling	Maro	Haro	Vwo	Lis	Mrs	His	Leo	Miao	Hao	Lino	Mino	Hino	Klos	Pa	Mapo	Hpo
percentage respons	97	99	97	77	96	99	93	97	97	86	83	93	95	96	94	98
VRIJ TIJD HOBBY VAKANTIE																
1 Lichte lectuur in het Engels lezen (b.v. strips, geïllustreerde bladen, detectives)	44	4	4	22	33	44	333	44	4	333	333	444	444	44	444	44
2 Een korte zakelijke brief in het Engels schrijven in verband met b.v. vakantie of hobby	22	33	3	22	33	33	22	13	3	222	222	22	22	22	333	22
3 Een persoonlijke brief in het Engels schrijven (aan kennissen, familie)	2	2	3	11	2	2	22	2	2	22	222	22	22	2	22	33
4 Mondeling een eenvoudige inlichting in het Engels geven of vragen (weg vragen, maaltijd bestellen)	44	4	4	333	44	44	444	4	4	33	4444	444	44	444	444	44
5 Een film of tv-programma in het Engels volgen zonder op de onderdelen te letten	44	44	44	444	444	444	444	44	44	444	4444	444	44	444	444	44
6 Luisteren naar radioprogramma's waarbij het begrip van de Engels tekst een rol speelt	33	44	44	333	44	33	333	13	3	333	333	333	333	33	333	44
7 Een roman, verhalenbundel, toneelstuk e.d. in het Engels lezen	13	44	44	11	22	3	22	22	3	222	22	222	22	333	33	33
8 In kleine kring (2-5 personen) een gesprek in het Engels voeren over vertrouwde onderwerpen als beroep, hobby	33	33	33	22	33	3	22	33	3	22	333	333	333	33	33	44
WERK																
9 Een korte, informatieve tekst in het Engels lezen, b.v. gebruiksaanwijzing, zakenbrief, telegram	33	44	4	333	444	44	333	44	4	333	333	444	333	333	33	44
10 Engels sprekende gasten ontvangen, rondleiden e.d.	22	2	33	11	22	33	2	2	3	11	11	11	22	22	22	33
11 In het Engels telefoon aannemen en doorverbinden	2	2	2	11	22	33	2	2	3	11	22	2	1	1	1	2
12 Een zakelijk telefoongesprek voeren in het Engels	2	2	2	1	22	33	22	2	3	1	1	1	1	1	1	22
13 Zelf in het Engels een korte, zakelijke brief schrijven, een telegram opstellen of een formulier invullen	2	2	2	11	22	33	222	22	3	11	11	1	1	1	22	22
14 Mondeling een zakelijke inlichting in het Engels geven of vragen	22	33	33	222	33	44	333	33	3	22	22	22	22	22	22	33
15 Deelnemen aan een vergadering waar Engels wordt gesproken	1	1	22	1	22	33	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2
16 Mondeling technische instructies of adviezen in het Engels geven of krijgen	2	2	2	22	333	333	11	2	3	11	11	1	1	1	11	22
STUDIE EN VERDERE ONTWIKKELING																
17 Een boek of tijdschrift in het Engels lezen over Uw eigen vak	33	444	44	333	444	444	22	33	44	222	222	333	222	333	3333	444
18 Een boek of tijdschrift in het Engels lezen met over Uw eigen vak	33	33	44	222	333	444	22	33	33	222	222	222	22	222	333	333
19 Zelf in het Engels een verslag, artikel of tekst voor een lezing schrijven	1	2	22	1	22	22	22	11	2	22	1	1	1	1	11	1
20 Een tekst in het Engels hardop voorlezen b.v. lezing	2	2	2	22	2	2	22	2	2	222	1	1	1	1	1	1
21 Een lezing in het Engels volgen	2	22	33	22	22	33	222	2	3	222	11	1	1	11	111	22
22 Deelnemen aan een groepsdiskussie in het Engels over Uw eigen vak	1	2	22	1	22	3	11	2	2	11	1	1	1	1	11	2
23 Deelnemen aan een cursus (geen talenkursus) die in het Engels gegeven wordt	1	1	2	1	1	22	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
24 Een gesprek in het Engels voeren met een studie- of vakgenoot	2	2	3	22	22	33	22	2	2	222	11	1	1	1	22	22

voor Wel is er een vrij grote groep taalgebruikssituaties die voor 15 tot 30 procent problematisch is, zoals 'lichte lektuur lezen' (1), 'film of t v -programma volgen' (5), 'luisteren naar radioprogramma's' (6), 'korte informatieve tekst lezen' (9), en 'een boek of tijdschrift lezen dat al dan niet verband houdt met het eigen vak' (17 en 18)

Voor de leerlingen vinden we hetzelfde beeld, zij het dat de leerlingen evenals bij Duits en Frans vaker taalproblemen verwachten dan de oud-leerlingen blijken te hebben De trend die bij Duits werd gesignaleerd – niet alleen tekorten in het vwo en het hbo – zet zich hier versterkt voort het zijn nu met name de schooltypen met een lager onderwijsniveau waar zich de knelpunten voordoen Zo worden omvangrijke tekorten aangetroffen onder de leerlingen van mbo en lbo

6 4 2 Het aantal en het soort situaties dat taalproblemen geeft

In de voorafgaande paragraaf zijn de tekorten bekeken op het aspekt van de grootte van de groep leerlingen en oud-leerlingen die per situatie tekorten in talenkennis signaleert Een andere manier om iets over de omvang van de tekorten te zeggen, is nagaan in hoeveel situaties tekorten worden gesignaleerd men kijkt dus niet meer naar de grootte van de groep, maar naar het aantal probleemsituaties Bij de analyse hiervan kan men letten op het absolute aantal situaties en op het relatieve aantal Dit laatste wil zeggen het aantal situaties met tekorten in verhouding tot het aantal situaties dat voorkomt De gegevens over het absolute en relatieve aantal vormen het kernpunt van bespreking in deze paragraaf

In tabel 6 4 4 zijn de resultaten van de analyse opgenomen Voor het berekenen van het percentage respondenten met tekorten in de kennis van Frans, Duits of Engels alsmede voor het bepalen van het aantal probleemsituaties is de volgende procedure gevolgd Het aantal respondenten dat de vraag over de frekwentie en kennis van de taalgebruikssituaties heeft beantwoord is gesteld op 100 procent In regel 1 staat het percentage van N-response dat ooit met Frans, Duits of Engels te maken heeft en waar dus tekorten kunnen voorkomen Dit noemen we de groep met een *potentieel tekort* Regel 2 geeft aan hoeveel respondenten hiervan bij een of meer taalgebruikssituaties *feitelijke tekorten* signaleren Ook dit wordt uitgedrukt als percentage van N-response Bij de respondenten die tekorten registreren, is vastgesteld hoeveel *situaties gemiddeld problematisch* worden genoemd (regel 3) Tenslotte is nagegaan (regel 4) hoe bij deze groep dit *aantal probleemsituaties* zich verhoudt tot het totale aantal situaties waarmee men zegt te maken te hebben

We bespreken nu de resultaten van tabel 6 4 4 per regel, waarbij telkens, voor zover de cijfers daartoe aanleiding geven, de talen en de schooltypen met elkaar worden vergeleken en een relatie wordt gelegd tussen de resultaten van de leerlingen en de oud-leerlingen

Tabel 6.4.4. – Tekorten in de kennis van Frans, Duits en Engels. leerlingen en oud-leerlingen die met deze talen te maken hebben (regel 1) en die tekorten in talenkennis signaleren (regel 2); gemiddeld aantal probleemsituaties (regel 3) en de verhouding van het aantal probleemsituaties tot het totale aantal situaties dat wel eens voorkomt (regel 4)

	nivo	havo	vwo	its	mts	lts	kao	mcao	hcao	lhno	mhno	hhno	klos	pa	mppo	lvpo
Frans																
1 1 groep met potentieel tekort (procent) leerlingen	78	89	97	76	51	91	56	70	96	47	28	94	82	96	71	97
1 2 groep met potentieel tekort (procent) oud leerlingen	76	87	94	*	66	84	*	76	91	*	33	87	78	83	74	90
2 1 groep met feitelijk tekort (procent) leerlingen	76	83	90	74	50	87	56	68	94	46	27	91	76	93	66	92
2 2 groep met feitelijk tekort (procent) oud leerlingen	71	77	79	*	64	80	*	71	81	*	33	84	74	78	69	84
3 1 gemiddeld aantal situaties met tekorten in absolute zin leerlingen	6 0	6 5	8 1	4 6	6 1	11 1	4 5	6 3	10 1	3 7	5 6	6 8	4 7	5 7	4 1	8 5
3 2 gemiddeld aantal situaties met tekorten in absolute zin oud leerlingen	3 9	4 3	5 3	*	4 2	5 6	*	3 4	4 1	*	3 2	4 4	3 3	3 6	4 3	4 4
4 1 gemiddeld aantal situaties met tekorten in relatieve zin leerlingen	81	73	73	80	96	90	89	86	88	83	91	81	87	81	94	75
4 2 gemiddeld aantal situaties met tekorten in relatieve zin oud leerlingen	84	80	68	*	93	84	*	80	72	*	95	84	90	88	85	81
Duits																
1 1 groep met potentieel tekort (procent) leerlingen	97	98	100	98	100	100	100	100	100	87	87	98	98	100	98	100
1 2 groep met potentieel tekort (procent) oud leerlingen	99	99	99	100	100	99	100	100	100	90	94	97	100	99	98	100
2 1 groep met feitelijk tekort (procent) leerlingen	89	85	81	76	90	87	86	87	82	74	74	76	83	70	88	77
2 2 groep met feitelijk tekort (procent) oud leerlingen	50	67	52	74	65	61	68	46	35	81	84	57	61	59	68	58
3 1 gemiddeld aantal situaties met tekorten in absolute zin leerlingen	5 2	6 6	5 9	4 2	7 4	8 1	4 5	6 4	6 5	3 4	4 3	4 7	5 1	4 4	4 7	5 7
3 2 gemiddeld aantal situaties met tekorten in absolute zin oud leerlingen	2 8	3 1	3 5	3 8	3 7	4 1	3 3	3 6	2 9	4 6	3 0	3 6	3 0	3 0	3 8	3 1
4 1 gemiddeld aantal situaties met tekorten in relatieve zin leerlingen	51	53	42	50	54	44	44	47	37	73	70	43	54	40	57	42
4 2 gemiddeld aantal situaties met tekorten in relatieve zin oud leerlingen	33	38	34	38	36	34	46	34	27	48	68	46	51	36	49	38
Engels																
1 1 groep met potentieel tekort (procent) leerlingen	98	100	100	99	100	100	97	100	100	98	94	99	99	100	100	100
1 2 groep met potentieel tekort (procent) oud leerlingen	96	100	99	91	100	100	96	97	100	91	96	96	96	95	100	98
2 1 groep met feitelijk tekort (procent) leerlingen	76	66	49	76	79	59	84	83	56	80	70	62	62	49	75	61
2 2 groep met feitelijk tekort (procent) oud leerlingen	41	44	36	60	52	50	66	36	25	70	75	64	56	55	64	55
3 1 gemiddeld aantal situaties met tekorten in absolute zin leerlingen	5 9	5 7	4 7	4 9	7 4	8 0	5 6	6 7	5 8	4 8	5 4	4 5	5 0	4 7	5 6	4 5
3 2 gemiddeld aantal situaties met tekorten in absolute zin oud leerlingen	3 3	2 7	3 5	3 7	5 2	4 5	4 1	4 5	3 1	4 4	4 2	3 7	3 7	3 8	4 3	3 7
4 1 gemiddeld aantal situaties met tekorten in relatieve zin leerlingen	46	35	26	62	52	43	55	43	29	61	64	35	46	37	51	27
4 2 gemiddeld aantal situaties met tekorten in relatieve zin oud leerlingen	41	27	30	61	55	43	48	48	24	54	66	56	54	51	56	36

nals bij de vragen over de omvang, de frekwentie en de aard van het taalgebruik is de response bij bepaalde schooltypen laag. Voor Frans is zowel bij de leerlingen als de oud-leerlingen sprake van een omvangrijke uitval op de lesbepalingen. Voor de oud-leerlingen was de response zo minimaal dat van verdere analyse is afgezien.

regel 1.1. en 1.2. is aangegeven hoe groot de groep leerlingen en oud-leerlingen is die in een of meer situaties wel eens met Frans, Duits of Engels te maken heeft en waarbij mogelijkerwijs tekorten in talenkennis kunnen optreden. Voor Duits en Engels omvat die groep vrijwel alle leerlingen en oud-leerlingen. Voor Frans zijn het er heel wat minder, maar toch in het algemeen een forse meerderheid.

regel 2.1. en 2.2. staan de percentages leerlingen en oud-leerlingen die tekorten in hun talenkennis signaleren. Dat zijn dus respondenten die wel eens in situaties terecht zijn gekomen waarin een beroep werd gedaan op hun talenkennis waarin ze zich niet of nauwelijks konden redden.

Voor Frans betreft is de groep leerlingen en oud-leerlingen met feitelijke tekorten praktisch even groot als de groep met potentiële tekorten. Vrijwel iedereen die met Frans te maken heeft, stuit daarbij dus op problemen.

Voor Duits en Engels ligt de situatie gunstiger. Dit betekent dat er nogal wat leerlingen en oud-leerlingen zijn die zich in voorkomende situaties met Duits en Engels kunnen redden. Niettemin zijn ook hier de percentages leerlingen en oud-leerlingen met tekorten aanzienlijk: voor Duits 70 tot 90 procent (leerlingen) en 50 tot 85 procent (oud-leerlingen); voor Engels 50 tot 85 procent (leerlingen) en 25 tot 75 procent (oud-leerlingen). Uit deze percentages voor leerlingen en oud-leerlingen blijkt al dat de groep oud-leerlingen die problemen heeft, kleiner is dan de groep leerlingen die moeilijkheden voorziet.

De omvang van de groep respondenten met tekorten in talenkennis houdt nauw verband met het onderwijsniveau. Bij Frans is de groep leerlingen en oud-leerlingen die tekorten signaleert, groter naarmate het onderwijsniveau hoger is. Bij Duits en Engels is de verhouding juist omgekeerd: naarmate het onderwijsniveau stijgt, wordt de groep met tekorten kleiner.

regel 3.1. en 3.2. is vermeld in hoeveel situaties tekorten in talenkennis geïdentificeerd worden. Gemiddeld noemen de leerlingen vier tot zes situaties en de oud-leerlingen drie tot vijf situaties. Het vergelijken van het gemiddeld aantal problemen/situaties dat per taal en per schooltype wordt gevonden, moet met veel voorzichtigheid geschieden. De waarde die we op de maat 'absoluut aantal problemen/situaties' vinden, zegt immers erg weinig wanneer we niet bekend zijn met het totale aantal situaties dat voorkomt.

Informatiever dan het absolute aantal probleemsituaties is het relatieve aantal situaties met tekorten in talenkennis (regel 4 1 en regel 4 2) Deze verhoudingsgetallen zijn berekend door het aantal probleemsituaties te delen door het aantal situaties dat voorkomt

Frans blijkt op alle schooltypen verhoudingsgewijs de meeste probleemsituaties op te leveren Er worden moeilijkheden gemeld bij vrijwel alle situaties die voorkomen Er is daarbij weinig verschil tussen leerlingen en oud-leerlingen en tussen de schooltypen

Bij Duits is het beeld minder somber De leerlingen verwachten tekorten in ongeveer de helft van de situaties De oud-leerlingen hebben problemen bij een derde tot de helft van de situaties die voorkomen Zowel bij de leerlingen als de oud-leerlingen zijn de tekorten in talenkennis geringer op de hogere onderwijsniveaus

Voor Engels lopen de resultaten van leerlingen en oud-leerlingen slechts voor een deel parallel Volgens de verwachtingen van de leerlingen zal Engels van de drie moderne vreemde talen de minste problemen opleveren In het vwo en hbo verwachten de leerlingen moeilijkheden bij niet meer dan een kwart tot een derde van de situaties waarin een beroep wordt gedaan op kennis van het Engels, in het lbo en het mbo bij de helft Voor de oud-leerlingen ligt het relatieve tekort weliswaar in dezelfde orde van grootte als bij de leerlingen, maar liggen de gemiddelden voor Duits en Engels tevens op hetzelfde niveau Engels is voor de oud-leerlingen dus niet gemakkelijker dan Duits Evenals bij Duits nemen de tekorten in kennis van het Engels af op de hogere onderwijsniveaus

Als afsluiting van de analyse naar tekorten in talenkennis is geprobeerd te achterhalen welke situaties vooral aanleiding geven tot problemen Het gaat hierbij om vragen als worden moeilijkheden nu met name gemeld voor schrijfvaardigheids situaties of moeten de knelpunten gezocht worden in gespreksvaardigheidssituaties?

Om antwoord op de vragen te krijgen is de analyse die eerder in deze paragraaf is beschreven, herhaald op de verzamelingen van situaties voor mondeling taalgebruik, voor gespreksvaardigheid, voor leesvaardigheid en voor schrijfvaardigheid Per groep van situaties is vastgesteld hoe groot het gemiddeld aantal situaties is dat problemen oplevert en hoe dit aantal zich verhoudt tot het totale aantal situaties als zodanig, met andere woorden het gemiddeld aantal situaties met tekorten in relatieve zin Bij de analyse van het relatieve tekort doen zich een tweetal problemen voor Voor leesvaardigheid en schrijfvaardigheid is het aantal situaties waarop de analyse betrekking heeft, niet zo groot (resp 5 en 4), het aantal respondenten dat in de analyse betrokken wordt is soms niet meer dan een restgroep er zijn bijvoorbeeld nogal wat leerlingen die verwachten in hun verdere loopbaan wel met bijvoorbeeld Frans te maken te krijgen, maar daarbij de taalgebruikssituaties waarin schrijfvaardigheid wordt gevraagd, uitsluiten Deze leerlingen blijven dan voor de analyse van de tekorten in talenkennis voor

schrijfvaardigheid buiten beschouwing Dit leidt er toe dat er soms sprake is van een nogal kleine groep respondenten We zullen ons daarom bij de presentatie van de analyseresultaten beperken tot het vermelden van de algemene trends

Ook uit de analyse naar de aanwezigheid van tekorten in situaties voor mondeling taalgebruik, gespreksvaardigheid, leesvaardigheid en schrijfvaardigheid komt Frans naar voren als de taal die relatief gezien de meeste tekorten oplevert Op geruime afstand volgen Duits en Engels Het is dus niet zo dat het algemene beeld dat resulteerde uit de analyse naar de tekorten in talenkennis, afwijkt van de verhoudingen die per vaardigheid worden gevonden

Bij Duits en Engels bestaat een duidelijke – negatieve – relatie tussen de aanwezigheid van tekorten in talenkennis en het onderwijsniveau naarmate het onderwijsniveau toeneemt daalt het aantal situaties met tekorten in relatieve zin

Het gemiddeld aantal situaties met tekorten in relatieve zin is voor mondeling taalgebruik, gespreksvaardigheid en schrijfvaardigheid bijna even groot

Situaties waarin leesvaardigheid wordt gevraagd, geven relatief gezien de minste aanleiding tot tekorten in talenkennis Het gemiddeld aantal situaties met tekorten in relatieve zin is voor leesvaardigheid aanzienlijk lager dan voor mondeling taalgebruik, gespreksvaardigheid en schrijfvaardigheid

Bij het bepalen van de omvang van de tekorten in talenkennis, speelt het oordeel dat de respondent heeft over zijn eigen talenkennis, een belangrijke rol Aan de oud-leerlingen is gevraagd om het oordeel over het eigen kennispeil te baseren op de stand van zaken op het moment dat de vragenlijst werd ingevuld Veel oud-leerlingen hadden op het moment dat ze de vragenlijst toegezonden kregen, het eindexamen al jaren achter zich We hebben daarom de oud-leerlingen gevraagd hoe hun talenkennis zich na het eindexamen van de school van herkomst heeft ontwikkeld Hun is de vraag voorgelegd of hun beheersing van het Frans, Duits en Engels met betrekking tot het lezen, schrijven, spreken en verstaan van die talen sinds het examen is afgenomen, gelijk gebleven of toegenomen

Uit de antwoorden van de oud-leerlingen valt een groot verschil af te lezen tussen de ontwikkeling van de beheersing van het Frans enerzijds en van Duits en Engels anderzijds. Wat Frans betreft is bij de oud-leerlingen van alle schooltypen de vaardigheid in het lezen, schrijven, spreken en verstaan van de taal overwegend afgenomen Wat Duits betreft is de balans negatief ten aanzien van de schrijfvaardigheid De vaardigheid in het lezen, spreken en verstaan is echter overwegend gelijk gebleven of, vooral bij de oud-leerlingen van het beroepsonderwijs, toegenomen

Ook bij Engels is er overwegend van een gelijkblijven of toenemen van de taalbeheersing sprake, het minst voor de schrijfvaardigheid, het sterkst voor de luistervaardigheid

6.5. Samenvatting

In dit hoofdstuk is geprobeerd antwoord te krijgen op de centrale vraagstelling van het onderzoek, namelijk de behoeften aan moderne vreemde talen. Een cruciale plaats bij de beantwoording van deze hoofdvraag, die uiteen is gelegd in subvragen over de omvang van het taalgebruik, de frekwentie van het taalgebruik, de aard van het taalgebruik en de tekorten in talenkennis, wordt ingenomen door het begrip taalgebruikssituatie. Als afsluiting van dit hoofdstuk worden de belangrijkste bevindingen geresumeerd.

Voor de *omvang van het taalgebruik* zijn we tot de volgende resultaten gekomen.

- De gebruikservaringen van de oud-leerlingen liggen meestal op een lager niveau dan de verwachtingen van de leerlingen. De groep leerlingen die verwacht met gebruik van Frans in de persoonlijke sfeer te maken te krijgen, is van dezelfde omvang als de groep oud-leerlingen. Voor het gebruik van Frans ten behoeve van ‘werk’ en ‘studie’ zijn de verwachtingen bij de leerlingen volgens de oud-leerlingen te hoog. Van overschatting door de leerlingen is ook sprake bij Duits ten aanzien van het gebruik van deze taal voor ‘studie en ontwikkeling’ en bij Engels ten aanzien van het gebruik zowel in ‘werk en beroep’ als bij ‘studie en ontwikkeling’.
- De gebruiksprofielen van leerlingen en oud-leerlingen hebben in grote lijnen dezelfde vorm. Het is dus niet zo dat oud-leerlingen andere situaties noemen dan de leerlingen.
- De omvang van het feitelijk taalgebruik verschilt voor de drie talen. Engels wordt door de grootste groep gebruikt met op soms zeer geringe afstand Duits, terwijl Frans aanmerkelijk minder wordt genoemd.
- De gebruiksprofielen voor de drie talen vertonen voornamelijk relatieve verschillen: de situaties voor Frans komen in de profielen voor Duits en Engels terug, aangevuld met andere gebruiksmogelijkheden.
- De omvang van de groep die Frans, Duits of Engels gebruikt, neemt toe met het onderwijsniveau.
- Zwaartepunten voor het gebruik van moderne vreemde talen zijn het technisch onderwijs en het economisch-administratief onderwijs.
- Het merendeel van de relevante taalgebruikssituaties is afkomstig uit het domein ‘vrije tijd, hobby en vakantie’. Voor Duits en Engels worden ook gebruikservaringen vermeld binnen de domeinen ‘werk’ en ‘studie en verdere ontwikkeling’.

De konklusies uit het onderzoek komen voor wat de *frekwentie van het taalgebruik* betreft in grote lijnen overeen voor leerlingen en oud-leerlingen.

- Tussen de drie moderne vreemde talen worden op alle schooltypen significante verschillen gevonden. Deze verschillen tussen de talen nemen ruim 50 procent van de variantie voor hun rekening.
- Op de meeste schooltypen is Engels de taal waarmee de leerlingen en de oud-

leerlingen het meest frekwent te maken hebben. Voor de oud-leerlingen van sommige schooltypen is echter Duits belangrijker dan Engels, met name bij het Ibo, de mts, het meao en de pa. Voor Frans worden relatief gezien de laagste frekwenties gevonden. In het beroepsonderwijs zijn de verschillen tussen Duits en Engels gering, in het avo zijn ze wat groter.

- De grootste verschillen tussen de drie talen komen voor bij de situatie 'film of t v -programma volgen' (5)
- De frekwentieprofielen geven op alle schooltypen een min of meer gelijkvormig verloop te zien. Dit impliceert, dat de gebruikservaringen van de oud-leerlingen en de gebruiksverwachtingen van de leerlingen over alle talen en schooltypen heen een gelijksoortig patroon vertonen. Situaties waarmee leerlingen en oud-leerlingen relatief frekwent te maken hebben, zijn de nummers 1, 4, 5, 6, 9, 14 en 17.
- Tussen de schooltypen komen forse verschillen voor in de hoogte van de frekwentieprofielen. Er is een duidelijke samenhang met het onderwijsniveau.

De analyse naar de *aard van het taalgebruik* heeft ons tot de volgende konklusies gevoerd:

- De gemiddelde waarden die de indices binnen elk schooltype voor de drie talen te zien geven, verschillen aanzienlijk. Dit geldt met name voor de oud-leerlingen. In tegenstelling tot de antwoorden van de leerlingen die slechts geringe afwijkingen verwachten tussen de drie talen in de aard van het taalgebruik, blijkt uit de ervaringen van de oud-leerlingen dat de indices voor de drie talen een verschillende waarde hebben.
- De afwijkingen per taal tussen de schooltypen zijn zowel bij de leerlingen als de oud-leerlingen groot. Bij alle indices vinden we per taal tussen de schooltypen zeer significante verschillen.
- De index mondeling taalgebruik heeft voor Frans en Duits hogere waarden dan voor Engels (circa 0.60). Naarmate het onderwijsniveau van de school van herkomst hoger is, dalen de waarden van deze index.
- De index gespreksvaardigheid neemt de hoogste waarden aan voor Frans (circa 0.42). Duits blijft daarbij achter met indexwaarden van circa 0.35. Engels scoort nog iets lager, circa 0.30.
- De waarden van de index schrijfvaardigheid schommelen rond de 0.10, die van de index leesvaardigheid rond de 0.35. Wat de leesvaardigheid betreft is er een positief verband met het onderwijsniveau.
- De index beroepsmatig taalgebruik heeft een algemeen gemiddelde van ongeveer 0.40. De hoogste waarden vinden we bij Engels. Ook hier is er een positief verband met het onderwijsniveau.

De analyse naar de *tekorten in talenkennis* leerde het volgende:

- Uitgaande van de tekorten per situatie, blijken t a v het Frans de groepen met problemen groter te zijn naarmate het onderwijsniveau stijgt. Bij het

vwo en het hbo is het percentage dat moeilijkheden heeft met Frans het grootst. Vergeleken met de leerlingen signaleren de oud-leerlingen minder vaak tekorten.

- De groep leerlingen en oud-leerlingen die problemen hebben met de verschillende situaties voor Duits, zijn over het algemeen kleiner dan bij Frans. Wanneer we rekening houden met het feit dat de leerlingen en de oud-leerlingen vaker met Duits te maken hebben dan met Frans, is de situatie bij Duits gunstiger. De percentages oud-leerlingen die moeilijkheden hebben met Duits zijn lager dan de percentages leerlingen die problemen verwachten.
- Het percentage oud-leerlingen dat problemen heeft met taalgebruikssituaties voor Engels ligt op hetzelfde niveau als dat voor Duits. Voor de leerlingen is het beeld bij Engels wat gunstiger dan bij Duits.
- Wanneer we de tekorten in talenkennis over alle situaties gezamenlijk als uitgangspunt nemen, dan hebben vrijwel alle leerlingen en oud-leerlingen die met Frans in aanraking komen, daarbij problemen. Wat Duits en vooral Engels aangaat zijn er verhoudingsgewijs meer leerlingen en oud-leerlingen die zich in voorkomende situaties zonder veel moeilijkheden kunnen redden.
- De oud-leerlingen blijken sinds hun eindexamen aan de school van herkomst hun kennis van het Frans in het algemeen niet op peil te hebben gehouden: zowel wat het lezen en schrijven als het spreken en verstaan betreft zeggen de oud-leerlingen dat hun beheersing van het Frans achteruit is gegaan. Voor Duits en Engels geldt dat veel minder. Wel is hun schrijfvaardigheid voor deze talen afgenomen, maar het lezen, spreken en verstaan van Duits en Engels gaat hun nu net zo goed of zelfs beter af dan ten tijde van het eindexamen.

FAKTOREN DIE VAN BELANG ZIJN VOOR HET GEBRUIK VAN MODERNE VREEMDE TALEN EN DE TEKORTEN IN TALENKENNIS

In dit hoofdstuk willen we nagaan welke variabelen van belang zijn voor het gebruik van moderne vreemde talen en de tekorten in talenkennis die de leerlingen en oud-leerlingen verwachten, respectievelijk ervaren. In paragraaf 7.1 worden de variabelen gepresenteerd die in de analyses zijn betrokken. De analyses zelf worden beschreven in de paragrafen 7.2 en 7.3.

7.1 De keuze van de afhankelijke en de onafhankelijke variabelen

In de voorgaande hoofdstukken zijn de resultaten besproken uit het onderzoek onder leerlingen en oud-leerlingen naar de behoeften aan moderne vreemde talen. De verschillende gegevens zijn afzonderlijk behandeld. Voor de doelstelling van het onderzoek – peiling van de behoeften aan moderne vreemde talen – zijn evenwel ook de relaties tussen de variabelen van belang. Dit geldt met name voor de relaties tussen de afhankelijke variabelen (het gebruik van moderne vreemde talen en de tekorten in talenkennis) en de onafhankelijke variabelen (persoonskenmerken, schoolloopbaankarakteristieken enz.). Analyse van de relatie tussen afhankelijke en onafhankelijke variabelen geeft antwoord op de vraag welke factoren mogelijk van belang zijn voor het gebruik van moderne vreemde talen en de tekorten in talenkennis.

De *afhankelijke variabelen*, ook wel criteria genoemd, zijn de gegevens over het gebruik van Frans, Duits en Engels en de tekorten in de kennis van deze talen. Per taal beschikken we, zoals in hoofdstuk 6 is toegelicht, over somscores voor het gebruik van moderne vreemde talen. Zo'n somscore is niets anders dan de

optelsom van de frekwentieschattingen over de taalgebruikssituaties. Er is een somscore voor mondeling taalgebruik, gespreksvaardigheid, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en beroepsmatig taalgebruik¹⁾

Bovendien is informatie beschikbaar over het aandeel van de diverse soorten taalgebruik binnen het totale taalgebruik, de zogenoemde indices. Van de vijf indices die we hebben onderscheiden, vormt de index mondeling taalgebruik het komplement van de indices leesvaardigheid en schrijfvaardigheid. Daarom beperken we ons voor de analyses in dit hoofdstuk tot de indices gespreksvaardigheid, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en beroepsmatig taalgebruik.

Tot slot is in hoofdstuk 6 vastgesteld in welke mate leerlingen en oud-leerlingen lacunes in hun talenkennis voorzien of hebben. Hierbij zijn twee maten gekonstrueerd: absoluut tekort in talenkennis en relatief tekort in talenkennis. Voor de analyses in dit hoofdstuk geven we de voorkeur aan de laatste maat (het relatieve tekort), omdat hierbij de omvang van het taalgebruik verdisconteerd is.

Voor de *onafhankelijke variabelen*, ook wel predictoren genoemd, is eveneens een selectie gemaakt. De gegevens die in aanmerking komen, kunnen gegroepeerd worden in drie clusters: achtergrondkenmerken, onderwijservaringen en beroepssituatiekenmerken.

Het cluster *achtergrondkenmerken* omvat zowel voor de leerlingen als de oud-leerlingen in totaal vijf variabelen, die voor beide respondentgroepen grotendeels gemeenschappelijk zijn: geslacht, leeftijd, urbanisatiegraad van de woonplaats (gemeenten met een landelijk karakter, kleinere steden en grotere steden) en regionale ligging van de woongemeente (noorden: Groningen, Friesland, Drenthe, Overijssel en de polders, midden: Utrecht en Gelderland, westen: Noord- en Zuid-Holland, en zuiden: Limburg, Noord-Brabant en Zeeland). Voor de leerlingen moet aan deze reeks worden toegevoegd sociaal milieu, onderscheiden naar laag, midden en hoog²⁾. Voor de oud-leerlingen is als predictor meegenomen het onderscheid generatie 1960/1970.

Het blok *onderwijservaringen* — de gegevens die op de een of andere wijze gerelateerd zijn aan de onderwijsloopbaan van de leerlingen en de oud-leerlingen — vormt de meest omvangrijke groep van de onafhankelijke variabelen. De meest voor de hand liggende variabele uit deze groep is het schooltype van herkomst. De variabele schooltype kan op twee manieren worden uitgewerkt: het onderwijsniveau (lager: mavo, lts, leao en lhno, midden: havo, mts, meao, mhno, klos en mspo, hoger: vwo, hts, heao, hhno, pa en hspo) en de onderwijssector (avo, to, eao, hno, docentenopleidingen en spo). Het blok onderwijservaringen is nogal divers van samenstelling. Zo zijn er gegevens die betrekking hebben op de onderwijsloopbaan in zijn algemeenheid en gegevens over het genoten vreemde talenonderwijs. Uit deze variabelen is voor leerlingen en oud-leerlingen eenzelfde keuze gemaakt die bestaat uit schoolloopbaan (voor de leerlingen onderscheiden in 'na het verlaten van de lagere school rechtstreeks voor dit schooltype gekozen', 'via het lbo', 'via het avo' en 'langs andere wegen', voor de oud-leerlingen

is de variabele schoolloopbaan gekoncretiseerd naar het hoogst bereikt onderwijsniveau in het algemeen voortgezet onderwijs en het beroepsonderwijs), het totaal aantal jaren onderwijs in de betreffende taal, gekorrigeerd voor doubleren en de deelname aan stages, studie- of schoolreizen.

Ook het blok *beroepssituatiekenmerken* heeft in de onderzoeksopzet ruime aandacht gekregen. Voor de leerlingen is dit cluster uitgewerkt naar de toekomstige beroepssituatie. Hierbij zijn de volgende variabelen van belang: het onderscheid tussen verder onderwijs gaan volgen (verder studeren) of direct willen gaan werken (eindonderwijs); het soort werkzaamheden dat men wil gaan verrichten (namelijk industrieel-ambachtelijk, handel en administratie, organisatie-financien, verzorgende en medisch-sociale beroepen, werkzaamheden in het onderwijs) en het al dan niet aanwezig zijn van zeer concrete beroepsplannen. Voor de oud-leerlingen heeft het blok beroepssituatiekenmerken, voorzover ze in een beroep werkzaam zijn (geweest), betrekking op de feitelijke beroepssituatie. Gekozen is voor de volgende variabelen: het beroepsniveau, het formeel vereist opleidingsniveau, het soort werkzaamheden dat verricht wordt, het gegeven of men werkzaam is bij een bedrijf of instelling waar gebruik wordt gemaakt van moderne vreemde talen en het feit of men al dan niet van baan is veranderd.

Tot deze variabelen als predictoren willen we ons beperken. Dit resulteert in de volgende lijst van predictoren en criteria.

predictoren leerlingen	predictoren oud-leerlingen	criteriën
1 sexe	1 sexe	1 somscore gespreksvaardigheid
2 leeftijd	2 leeftijd	2 somscore leesvaardigheid
3 sociaal milieu	3 generatie 1960/1970	3. somscore schrijfvaardigheid
4. urbanisatiegraad	4. urbanisatiegraad	4. somscore beroepsmatig taalgebruik
5 regio	5 regio	5 index gespreksvaardigheid
-----	-----	6 index leesvaardigheid
6 onderwijsniveau	6 onderwijsniveau	7. index schrijfvaardigheid
7 onderwijssektor	7 onderwijssektor	8 index beroepsmatig taalgebruik
8 schoolloopbaan	8 hoogst bereikt opleidingsniveau avo	9 relatief tekort in talenkennis
9 totaal aantal jaren vreemde talenonderwijs	9 hoogst bereikt opleidingsniveau bo	
10 deelname aan stages, studie- of schoolreizen	10 totaal aantal jaren vreemde talenonderwijs	
-----	11 deelname aan stages, studie- of schoolreizen	
11 verder onderwijs volgen versus direct gaan werken	-----	
12 soort werk in het latere beroep	12 beroepsniveau	
13. aanwezigheid van zeer concrete beroepsplannen	13 formeel vereist opleidingsniveau	
	14 soort werk	
	15 werkzaam bij bedrijf of instelling met gebruik van moderne vreemde talen	
	16 van beroep of baan veranderd	

In hoofdstuk 6 hebben we vastgesteld dat er van schooltype tot schooltype grote verschillen bestaan in het gebruik van moderne vreemde talen en de tekorten in talenkennis. Deze verschillen bleken systematisch te zijn en verband te houden met het onderwijsniveau en de onderwijssector van het schooltype. In eerste instantie³⁾ is daarom besloten af te zien van de variabele schooltype en de analyses voor elk schooltype afzonderlijk uit te voeren. Een dergelijke werkwijze heeft bovendien tot voordeel dat er wordt aangesloten bij de wijze van steekproeftrekking (per schooltype is een afzonderlijke steekproef getrokken) en dat gecontroleerd kan worden of de resultaten over schooltypen heen consistent zijn.

Voor het bepalen van de relaties tussen afhankelijke en onafhankelijke variabelen is gebruik gemaakt van een specifieke vorm van canonische korrelatie-analyse. Een drietal predictoren – regionale herkomst, schoolloopbaan en soort werk – was niet zonder meer geschikt voor deze procedure. De samenhang tussen deze drie predictoren enerzijds en de afhankelijke variabelen anderzijds, is vastgesteld met behulp van variantie-analyse.

De overige variabelen waarvan we de invloed op de behoeften aan moderne vreemde talen willen nagaan, zijn wel geschikt voor een canonische-korrelatie-analyse. In concreto hebben we gebruik gemaakt van redundantie-analyse⁴⁾. Deze analyseprocedure, die een uitbreiding vormt van de canonische-korrelatie-analyse, biedt de mogelijkheid de samenhang vast te stellen tussen twee sets van variabelen, waarbij kan worden aangegeven welke variabelen resp. als predictoren en als criteria dienen te worden beschouwd. Bij de presentatie van de resultaten van de analyse⁵⁾ per schooltype beperken wij ons tot de hoofdlijnen. Elders hebben we een meer uitvoerige beschrijving gegeven.

Allereerst is met behulp van variantie-analyse onderzocht of het taalgebruik voor Frans, Duits en Engels en de tekorten in talenkennis variëren naar gelang de regio van herkomst van de leerlingen en de oud-leerlingen, naar gelang de schoolloopbaan van de leerlingen en naar gelang het soort werkzaamheden dat de leerlingen en de oud-leerlingen (gaan) verrichten. Het belang van deze variabelen is gering. Alleen de predictor regio van herkomst bleek voor Duits, en dan alleen nog bij de leerlingen, enige invloed uit te oefenen. Leerlingen die woonachtig zijn in het westen verwachten minder met Duits te maken te krijgen dan leerlingen die hun woonplaats in het zuiden, midden en oosten van Nederland hebben.

Als tweede stap is onderzocht of de resterende predictoren op enigerlei wijze correleerden met de afzonderlijke criteriumvariabelen. Deze korrelaties, die een eerste indruk geven van de relatie tussen predictoren en criteria, zijn over het algemeen erg laag. Coëfficiënten die de waarde van 0,30 overschrijden komen niet vaak voor. Wanneer korrelaties van deze hoogte worden aangetroffen, dan is dat met name het geval bij de leerlingen. In het leerlingenonderzoek is de

enige predictorvariabele die regelmatig korrelaties ter hoogte van 0.30 of meer bereikt, het aantal jaren dat men Frans, respectievelijk Duits heeft gehad. Naarmate men langer onderwijs in deze talen heeft gevolgd, verwachten de leerlingen meer met het gebruik (geoperationaliseerd in de somscores) van Frans en Duits in aanraking te komen. Voor de criteriumvariabele 'relatief tekort in talenkennis' kan een soortgelijke opmerking worden gemaakt: leerlingen die langer Frans, resp. Duits hebben gevolgd, verwachten voor beide talen relatief gezien (het aantal situaties met tekorten in verhouding tot het aantal verwachte situaties) minder moeilijkheden. Voor de indices van Frans en Duits alsmede voor alle criteriumvariabelen voor Engels werden vrijwel geen korrelaties in de hoogte van 0.30 of meer aangetroffen.

Voor de oud-leerlingen liggen, zoals al eerder wordt opgemerkt, de korrelaties op een lager niveau dan voor de leerlingen. Koëfficiënten die de waarde van 0.30 benaderen, komen niet vaak voor, uitgezonderd bij twee predictoren, namelijk totaal aantal jaren onderwijs in Frans, Duits en Engels en werkzaam bij een bedrijf of instelling waar moderne vreemde talen worden gebruikt. Oud-leerlingen die langer onderwijs in de betreffende taal hebben gevolgd en die verbonden zijn aan een bedrijf of instelling waar moderne vreemde talen worden gebruikt, hebben meer met het gebruik van de betreffende taal te maken en melden ook minder tekorten in hun talenkennis.

Evenals bij de leerlingen werden ook in het onderzoek onder oud-leerlingen bij de indices voor Frans, Duits en Engels vrijwel geen korrelaties in de hoogte van 0.30 of meer gevonden.

Als derde en laatste stap is nagegaan of de predictoren (geslacht, leeftijd, milieu, opleiding enz.) een bijdrage leveren aan het verklaren van de variantie van de set criteriumvariabelen als geheel. Zoals al uit de lage interkorrelaties tussen afhankelijke en onafhankelijke variabelen kan worden afgeleid, zijn de percentages verklaarde variantie aan de lage kant. In het leerlingsonderzoek vinden we voor Frans een percentage van ongeveer 15 procent, voor Duits van ongeveer 10 procent en voor Engels ongeveer 5 procent. Bij het onderzoek onder oud-leerlingen worden voor alle drie de moderne vreemde talen vergelijkbare percentages gevonden van ongeveer 15 procent. Interpretatie van de bijdragen die de predictoren leveren aan de verklaarde variantie, is wel mogelijk voor de somscores van het taalgebruik en in beperkte mate voor het relatieve tekort in talenkennis. Voor de indices is het niet gerechtvaardigd konklusies te trekken⁶). Bij alle drie de talen is zowel in het onderzoek onder leerlingen als oud-leerlingen de grootste bijdrage aan de verklaarde variantie afkomstig van de predictor totaal aantal jaren onderwijs in de betreffende taal. Naarmate men langer onderwijs in de betreffende taal heeft gevolgd, neemt de kans op het gebruik van die taal toe. Verhoudingsgewijs gaat dit gepaard met minder problemen met het gebruik van de talen.

De persoonskenmerken – leeftijd, geslacht, milieu (alleen leerlingen), generatie

1960/1970 (alleen oud-leerlingen) en urbanisatiegraad zijn slechts voor een deel van belang voor het gebruik van moderne vreemde talen en de tekorten in talenkennis

Voor de leerlingen is van de achtergrondkenmerken leeftijd, geslacht, milieu en urbanisatiegraad de variabele geslacht het belangrijkste vrouwelijke leerlingen verwachten meer met het gebruik van Frans, Duits en Engels gekonfronteerd te worden en voorzien daarbij ook in relatief opzicht minder tekorten in hun talenkennis. Voor de oud-leerlingen vinden we een heel ander patroon. De variabele geslacht, bij de leerlingen een van de belangrijkste predictoren, blijkt hier niet van betekenis. De kenmerken leeftijd en generatie 1960/1970 leveren hier een bescheiden bijdrage aan de verklaarde variantie. Oudere oud-leerlingen en de generatie oud-leerlingen van 1960 hebben meer met het gebruik van Frans, Duits en Engels te maken en hebben verhoudingsgewijs ook minder problemen met deze drie talen.

Voor het cluster onderwijskenmerken is al opgemerkt dat de variabele totaal aantal jaren onderwijs in de betreffende taal onder de predictoren een sleutelpositie inneemt. De predictor deelname aan stages, studie- of schoolreizen is in vergelijking hiermee van ondergeschikt belang. Wel maken de leerlingen en oud-leerlingen die hebben deelgenomen aan stages, studie- of schoolreizen vaker gebruik van de moderne vreemde talen en voorzien of hebben ze daarbij verhoudingsgewijs minder moeilijkheden.

Het blok predictoren (latere) beroepssituatie is voor leerlingen en oud-leerlingen verschillend van samenstelling.

Leerlingen die na het behalen van het eindexamen verder onderwijs willen gaan volgen, verwachten meer met Frans, Duits en Engels in aanraking te komen dan leerlingen die na het eindexamen direct willen gaan werken. Het effect van de aanwezigheid van zeer concrete toekomstplannen op het verwacht taalgebruik is verschillend voor Frans, Duits en Engels. Leerlingen die nog niet zo goed weten wat ze later gaan doen, hebben voor Frans hogere verwachtingen dan de leerlingen met strak omlijnde toekomstplannen. Bij Duits en Engels is de situatie omgekeerd: leerlingen met zeer concrete toekomstplannen hebben de hoogste scores.

Voor de oud-leerlingen zijn alle variabelen die deel uitmaken van het cluster beroepssituatie het vermelden waard. De belangrijkste variabele uit deze groep is het gegeven of men al dan niet werkzaam is geweest bij een bedrijf of instelling waar moderne vreemde talen worden gebruikt. Deze variabele is ook binnen de hele groep predictoren een van de belangrijkste. Ook de variabele wel eens van baan veranderd, blijkt van enig belang te zijn voor het gebruik van Frans, Duits en Engels: bij wisseling van baan een groter gebruik van de moderne vreemde talen. Op het eerste gezicht lijkt deze vaststelling nogal verrassend. De verklaring moet naar alle waarschijnlijkheid gezocht worden in het feit dat oud-leerlingen die wel eens van baan of werkkring zijn veranderd, meer kans hebben bij een bedrijf of instelling te belanden waar moderne vreemde talen worden gebruikt. De twee laatste predictoren uit de groep beroepskenmerken vereist opleidingsni-

veau en beroepsniveau nemen een zeer bescheiden positie in naarmate het opleidingsniveau dat formeel vereist is voor het betreffende beroep hoger ligt, gebruiken de oud-leerlingen iets meer Frans, Duits en Engels. Ditzelfde geldt voor het beroepsniveau. Het relatieve tekort in de kennis van Frans, Duits en Engels is het grootst bij die oud-leerlingen die nog niet werkzaam zijn geweest bij een bedrijf of instelling waar moderne vreemde talen worden gebruikt, die nog niet van baan zijn veranderd en die een beroep hebben met een laag vereist opleidings- en beroepsniveau.

7.3 De samenhang tussen predictoren en criteria over de schooltypen heen

De variabele schooltype is tot nu toe buiten de analyse gebleven. Per respondentgroep is voor elk schooltype afzonderlijk met behulp van variantie- en redundantie-analyse de samenhang tussen predictoren en criteria bepaald.

In deze paragraaf wordt de variabele schooltype wel in de analyse betrokken. De leerlingen van alle schooltypen zijn daartoe samengevoegd tot één groep. Ditzelfde is gedaan voor de oud-leerlingen. Combinatie van leerlingen en oud-leerlingen tot één gezamenlijke groep was onmogelijk omdat de predictoren voor leerlingen en oud-leerlingen niet samenvallen.

Voor de operationalisatie van de variabele schooltype is aangesloten bij de analyse-resultaten van hoofdstuk 6. Belangrijke dimensies van de variabele schooltype zijn het onderwijsniveau van het schooltype en de onderwijssector, waartoe het schooltype behoort. Beide dimensies zijn in de vorm van dummy variabelen aan de lijst van predictoren toegevoegd. Bovendien is nog een derde dimensie aan de variabele schooltype onderkend: de interactie tussen onderwijsniveau en onderwijssector. Ook de interacties zijn als dummy variabelen in de lijst van predictoren opgenomen. Het voordeel van een analyse waarin de variabele schooltype deel uitmaakt van de predictoren, is dat inzicht wordt verkregen in de totale variantie die aan de criteria kan worden onttrokken. Deze variantie kan vervolgens worden opgesplitst in een percentage dat voor rekening komt van de schooltypepredictoren (niveau, sector en interacties) en van de 'individuele' predictoren (achtergrondkenmerken, onderwijservaringen en beroepssituatie).

De opname van de variabele schooltype in de lijst van predictoren is een belangrijk verschil met de in de vorige paragraaf beschreven analyses. Daarnaast is er nog een essentieel onderscheid dat betrekking heeft op het hiërarchische karakter van de analyses. Het onderlinge verband van de variabelen binnen de groep predictoren en binnen de groep criteria is nog geen punt van expliciete aandacht geweest. Tussen de predictorvariabelen onderling en de criteriumvariabelen onderling is evenwel, zo mogen we aannemen, sprake van enige samenhang. Voorbeelden hiervan zijn onder meer: onderwijssector en geslacht, onderwijsniveau

en totaal aantal jaren vreemde-talenonderwijs, somscore gespreksvaardigheid en index gespreksvaardigheid etc.

Voor de samenhang tussen predictoren en criteria is dit niet zonder belang. Zo is het bijvoorbeeld denkbaar dat met de schooltypegegevens – onderwijsniveau, onderwijssector, interactie van niveau en sector – vrijwel alle variantie die aan de criteria wordt onttrokken, is beschreven. Predictoren die eigen zijn aan de persoon van de leerlingen of die betrekking hebben op de toekomstige beroeps-situatie zouden dan weinig of geen variantie meer toevoegen. Een soortgelijke overlap is denkbaar binnen de groep criteriumvariabelen: bij een nauwe relatie tussen somscores en indices is het weinig zinvol de indices als afzonderlijke groep op te voeren binnen de criteriumvariabelen. We kunnen dan met de somscores volstaan.

Als afsluiting van de analyse naar de factoren die van invloed zijn op de behoeften aan moderne vreemde talen, hebben we daarom per respondentgroep en per taal voor elke afhankelijke variabele de proportie verklaarde variantie geanalyseerd met behulp van een hiërarchisch design. Dit hiërarchische karakter slaat zowel op de afhankelijke als de onafhankelijke variabelen. Per afhankelijke variabele is een regressie-analyse uitgevoerd waarbij allereerst de totale hoeveelheid door de predictoren verklaarde variantie is vastgesteld.

De suksessievelijke bijdrage van de predictoren aan de verklaarde variantie is vervolgens bepaald en met behulp van step-down-toetsen op significantie getoetst. De predictoren zijn daartoe samengevoegd tot een zestal blokken: onderwijsniveau (laag, midden, hoog); onderwijssector (avo, to, eao, hno, docentenopleidingen, spo); interacties van niveau en sector; achtergrondkenmerken (voor leerlingen: sexe, milieu, leeftijd, regio en urbanisatiegraad; voor oud-leerlingen: sexe, leeftijd, generatie 1960/1970, regio en urbanisatiegraad); onderwijservaringen (voor leerlingen: aantal jaren onderwijs in de betreffende taal, schoolloopbaan en deelname aan stages; voor oud-leerlingen: aantal jaren onderwijs in de betreffende taal, hoogst bereikt opleidingsniveau in het avo en het bo en deelname aan stages) en beroepssituatie (voor leerlingen: verder onderwijs gaan volgen, soort werkzaamheden, aanwezigheid zeer konkrete plannen; voor oud-leerlingen: beroepsniveau, formeel vereist opleidingsniveau, van beroep of baan veranderd, werkzaam bij bedrijf of instelling met gebruik van moderne vreemde talen en soort werk⁷⁾).

Bij het bepalen van de volgorde van predictoren hebben we de schooltypekenmerken voorop geplaatst. Voorrang geven aan bijvoorbeeld de individuele achtergrondkenmerken zou betekenen dat daarmee op een verkapt en ondoorzichtige wijze schooltypegegevens een rol zouden spelen (bijvoorbeeld leeftijd als indikator voor het onderwijsniveau). De blokken achtergrondkenmerken, onderwijservaringen en beroepssituatiekenmerken zijn chronologisch geordend.

De afhankelijke variabelen zijn evencens gerangschikt: eerst de somscores (gespreksvaardigheid, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en beroepsmatig taalgebruik), dan de indices en tot slot het relatief tekort in talenkennis. Voor het or-

denen van de criteriumvariabelen zijn we uitgegaan van de somscores. De indices en de maat voor relatief tekort in talenkennis zijn te beschouwen als afgeleide variabelen.

Met behulp van step-down-toetsen kan nu voor elke criteriumvariabele afzonderlijk worden bepaald of de per blok van predictoren verklaarde variantie 'nieuw' is of dat er sprake is van overlap met de variantie die al door de voorafgaande blokken van predictoren is verklaard. Eenzelfde step-down-toets wordt uitgevoerd per blok van predictoren voor de suksessievelijke criteriumvariabelen.

Bij de bespreking van de analyseresultaten besteden we allereerst aandacht aan de percentages variantie die door alle predictoren gezamenlijk worden verklaard⁸⁾.

Het percentage variantie dat door de predictoren aan de vier somscores wordt onttrokken varieert van 11 tot 32 procent, waarbij de meerderheid van de percentages hoger dan 20 procent is⁹⁾. Tussen leerlingen en oud-leerlingen komen geen systematische verschillen voor in de percentages verklaarde variantie.

Voor de indices liggen de percentages aanzienlijk lager: 4 tot 19 procent, met het leeuwedeel van de waarden lager dan 10 procent. Ook hier ontbreken duidelijke verschillen tussen leerlingen en oud-leerlingen.

Voor de criteriumvariabele 'relatief tekort in talenkennis' vinden we een percentage verklaarde variantie dat uiteenloopt van 16 tot 22 procent. Duidelijke verschillen tussen leerlingen en oud-leerlingen zijn daarbij niet aanwijsbaar.

Tussen de drie talen komen geen systematische verschillen voor in de hoogte van de percentages verklaarde variantie.

Systematische verschillen kunnen we wel konstaten in de verdeling van de percentages verklaarde variantie over de onderscheiden blokken van predictoren. Bij deze konstatering mogen we evenwel niet uit het oog verliezen dat we gebruik maken van een stapsgewijze regressie analyse. Bovendien zijn de blokken predictoren die betrekking hebben op de individuele kenmerken van leerlingen en oud-leerlingen niet volledig gelijk.

Een eerste en ook te verwachten vaststelling is dat de betekenis van de schooltypepredictoren (onderwijsniveau, onderwijssector en interacties van niveau en sector) voor de leerlingen groter is dan voor de oud-leerlingen. Oud-leerlingen hebben al een aantal jaren het betreffende schooltype verlaten, waardoor de variabele schooltype minder gewicht in de schaal legt.

Een tweede systematisch verschil, dat met name bij de resultaten van het leerlingonderzoek opvalt, is de bijdrage van de schooltypekenmerken. Bij Engels komt het overgrote deel van de verklaarde variantie voor rekening van de predictoren die met het schooltype samenhangen: niveau, sector en interacties. Voor Frans zijn de verhoudingen omgekeerd. Hier is het leeuwedeel van de verklaarde variantie afkomstig van de predictoren die gebonden zijn aan de persoon van de leerling: achtergrondkenmerken, onderwijservaring en toekomstplannen. Duits neemt een middenpositie in waarbij de verklaarde bijdrage van de predictoren die het schooltype karakteriseren, domineert. Een mogelijke verklaring

voor dit fenomeen houdt verband met de plaats van de drie talen in de diverse schooltypen Meestal is het zo dat Engels een min of meer verplicht karakter draagt, terwijl voor Frans de leerling vaak kan kiezen Duits neemt daarbij een tussenpositie in Uit de analyse van deze paragraaf blijkt nu dat voor Engels met name de schooltypepredictoren van belang zijn, terwijl voor Frans de grootste bijdrage aan de variantie afkomstig is van de individuele leerlingkenmerken Wanneer we rekening houden met zowel de schooltypepredictoren als de 'individuele' predictoren vinden we percentages verklaarde variantie die voor alle drie de talen in dezelfde orde van grootte liggen

De belangrijkste predictor voor Engels is bij de leerlingen het onderwijsniveau van het schooltype waarvan de leerlingen afkomstig zijn. Bijna de helft van alle verklaarde variantie komt voor rekening van deze variabele naarmate het onderwijsniveau van het schooltype van herkomst toeneemt, verwachten de leerlingen meer met het gebruik van Engels gekonfronteerd te worden en voorzien ze ook minder problemen. Een aanzienlijke bijdrage aan de verklaarde variantie wordt ook geleverd door de onderwijssector waartoe het schooltype van herkomst behoort De predictoren die betrekking hebben op de persoon van de leerlingen, hun onderwijservaring en hun toekomstplannen voegen weinig variantie meer toe aan wat al bekend was

Voor de oud-leerlingen daarentegen is bij Engels de variabele onderwijssector van de schooltypekenmerken veruit het belangrijkste Dit wordt begrijpelijk wanneer men bedenkt dat de oud-leerlingen na het verlaten van het schooltype waarvoor ze in het onderzoek benaderd zijn, veelal nog verder onderwijs, maar wel binnen dezelfde sector hebben gevolgd Van de resterende predictoren is bij de oud-leerlingen vooral het blok beroepssituatiekenmerken van betekenis Uit de analyses in de vorige paragraaf weten we dat de predictor 'werkzaam bij een bedrijf of instelling waar moderne talen worden gebruikt' daarbij een sleutelpositie inneemt

Voor Duits is bij de leerlingen naast de predictor onderwijsniveau, die verder nauwelijks toelichting behoeft, vooral de onderwijssector van herkomst van belang Leerlingen uit het technisch onderwijs en het economisch-administratief onderwijs verwachten meer met het gebruik van Duits gekonfronteerd te worden en voorzien ook een hoger aandeel van het beroepsmatig taalgebruik Van de resterende blokken van predictoren is met name de additionele bijdrage van het blok onderwijservaringen vermeldenswaard Voor de interpretatie van de bijdrage van de afzonderlijke predictoren als totaal aantal jaren Duits, deelname aan stages, verwijzen we naar de voorafgaande paragraaf

Bij de oud-leerlingen is de belangrijkste bijdrage aan de verklaarde variantie eveneens afkomstig van het blok onderwijssector Daarnaast is het aandeel van het blok beroepssituatiekenmerken het vermelden waard

Voor Frans willen we bij de leerlingen met name de additionele bijdrage van predictoren die betrekking hebben op de onderwijservaringen van de leerlingen, benadrukken. Uit de vorige paragraaf is bekend dat de predictor totaal aantal jaren onderwijs Frans daarbij een centrale positie inneemt.

Bij de oud-leerlingen is evenals dat het geval was bij Engels en Duits, het blok beroepssituatiekenmerken van belang.

In de analyse is niet alleen de additionele bijdrage van de verschillende blokken van predictoren getoetst. Er is eveneens nagegaan of de variantie die de predictoren onttrekken aan de suksessievelijke criteriumvariabelen 'nieuw' is of dat deze samenvalt met de variantie die al verklaard is binnen de voorafgaande criteriumvariabelen. Bij de variabelen somscore gespreksvaardigheid, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid, beroepsmatig taalgebruik en relatief tekort in talenkennis gaat het meestal om 'nieuwe' variantie. Voor de indices ligt de situatie enigszins anders. Hier blijkt de verklaarde variantie vooral samen te vallen met de variantie die al aan de somscores is onttrokken. Dit is niet vreemd, gezien het feit dat de indices zijn afgeleid van de somscores.

7.4 Samenvatting

In dit hoofdstuk is onderzocht of het gebruik van moderne vreemde talen en tekorten in talenkennis nader kunnen worden gespecificeerd door allerlei kenmerken van de respondenten in de analyse te betrekken, bijvoorbeeld de invloed van variabelen als onderwijsniveau, onderwijssector, leeftijd, geslacht, aantal jaren onderwijs in de betreffende taal.

Hiertoe is een selectie gemaakt van de variabelen die in zo'n analyse kunnen worden betrokken. Voor de onafhankelijke variabelen of predictoren is de keuze voor de leerlingen gevallen op geslacht, leeftijd, sociaal milieu, urbanisatiegraad, regio, onderwijsniveau, onderwijssector, schoolloopbaan, totaal aantal jaren onderwijs in de betreffende taal, deelname aan stages, de keuze tussen verder onderwijs of een directe beroepsloopbaan, het soort latere beroepswerkzaamheden en de aanwezigheid van zeer konkrete toekomstplannen. Voor de oud-leerlingen zijn de volgende variabelen geselecteerd: geslacht, leeftijd, generatie 1960/1970, urbanisatiegraad, regio, onderwijsniveau, onderwijssector, hoogst bereikt opleidingsniveau avo en bo, totaal aantal jaren onderwijs in de betreffende taal, deelname aan stages, beroepsniveau, formeel vereist opleidingsniveau, het soort beroepswerkzaamheden, al dan niet werkzaam zijn bij een bedrijf of instelling waar vreemde talen worden gebruikt en het feit of men al eens van beroep of baan is veranderd.

Voor de afhankelijke of criteriumvariabelen zijn geselecteerd de somscores en indices voor gespreksvaardigheid, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en beroepsmatig taalgebruik alsmede de score voor relatief tekort in talenkennis.

De analyses naar de samenhang tussen predictoren en criteria zijn voor beide respondentgroepen per taal uitgevoerd, waarbij in eerste instantie de samenhang is bestudeerd op het niveau van de afzonderlijke schooltypen. Verschillen tussen schooltypen, tussen onderwijsniveau's en tussen onderwijssectoren blijven daarbij buiten beschouwing. De samenhang tussen predictoren en criteria blijkt gering te zijn: korrelatiecoëfficiënten tussen de afzonderlijke paren van predictoren en criteria die de waarde van 0.30 overschrijden, komen bijna niet voor. De percentages verklaarde variantie van de criteriumvariabelen als geheel bedragen in het leerlingenonderzoek voor Frans ongeveer 15 procent, voor Duits ongeveer 10 procent en voor Engels bijna 5 procent. In het oud-leerlingenonderzoek worden percentages van ongeveer 15 procent gevonden. De belangrijkste predictor is het totaal aantal jaren vreemde-talenonderwijs dat men heeft gevolgd: leerlingen en oud-leerlingen die langer onderwijs in de betreffende taal hebben gevolgd, worden vaker met het gebruik van de betreffende taal geconfronteerd en voorzien daarbij ook minder problemen.

Als aanvulling op de analyse op het niveau van de afzonderlijke schooltypen is de samenhang tussen de predictoren en criteria bestudeerd over de schooltypen heen. Deze werkwijze maakt het mogelijk een vergelijking te trekken tussen het percentage verklaarde variantie van enerzijds schooltypekenmerken als onderwijsniveau, onderwijssector en interactie van niveau en sector en anderzijds individuele kenmerken als geslacht, leeftijd, toekomstplannen, soort werkzaamheden enz.

In het leerlingenonderzoek komen voor de drie moderne vreemde talen nu niet langer verschillen voor in de hoogte van de percentages verklaarde variantie. De belangrijkste predictor voor de criteriumvariabelen van Engels is het onderwijsniveau. Voor Duits is naast de predictor onderwijsniveau vooral de onderwijssector het vermelden waard. Voor Frans zijn de schooltypekenmerken van mindere betekenis. De belangrijkste bijdrage aan de verklaarde variantie wordt hier geleverd door de individuele leerlingkenmerken.

Voor de verklaring van de behoeften aan moderne vreemde talen in het oud-leerlingenonderzoek is de betekenis van de schooltypepredictoren verminderd ten gunste van de predictoren die betrekking hebben op de beroepssituatie.

Het einde van de zestiger jaren bracht voor het Nederlandse onderwijsbestel een nieuwe wet die het gehele voortgezette onderwijs in één structureel kader plaatste. Ondanks de nobele uitgangspunten die aan de nieuwe wet ten grondslag lagen, bleek na enkele jaren dat het vreemde-talenonderwijs een zware tol had moeten betalen aan de nieuwe wet: het aantal lessen dat wekelijks gespendeerd werd aan de moderne vreemde-talen hield geen gelijke tred met de groei van het onderwijs als zodanig, moderne vreemde talen fungeerden niet langer als examenvakken voor alle leerlingen, aan de wettelijke garanties voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in het onderwijs- en examenprogramma werd getornd, enz.

Deze afkalving van het vreemde-talenonderwijs gaf nieuwe impulsen aan een al langer lopende discussie over onderwerpen als doelstellingen van het vreemde-talenonderwijs, verhouding tussen de verschillende talen, examenprogramma's, opbouw van het leerplan.

Onder deze omstandigheden nam het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen het besluit tot een onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen. De opdracht voor het onderzoek werd verleend aan het Instituut voor Toegepaste Sociologie van de Katholieke Universiteit van Nijmegen.

Bij de opzet van het onderzoek werd uitvoerig stilgestaan bij de operationalisatie van het begrip behoeften aan moderne vreemde talen. De veelvuldig gehanteerde term behoeften bleek bij kritische inspectie niet veel meer dan een vat zonder duigen. Analyse van de betekenselementen die veelal aan het begrip behoeften worden toegeschreven, leverde twee relevante dimensies op: behoefte is

datgene wat men nodig heeft en datgene wat men mist. Beide aspecten zijn uitgewerkt voor het terrein van de moderne vreemde talen. Wat men nodig heeft aan moderne vreemde talen is gepeild door na te gaan in welke 'taalgebruikssituaties' moderne vreemde talen – Frans, Duits of Engels – worden gehanteerd; het tekort aan moderne vreemde talen is vastgesteld door te onderzoeken of de talenkennis toereikend is om zich in de onderscheiden taalgebruikssituaties te kunnen redden.

Voor de operationalisatie van behoeften aan moderne vreemde talen is een lijst van 24 taalgebruikssituaties opgesteld. De respondenten in het onderzoek is gevraagd aan te geven hoe vaak de betreffende situaties in hun geval voorkomen en of hun beschikbare talenkennis daarvoor toereikend is.

Met deze lijst van taalgebruikssituaties als hoofdbestanddeel van het onderzoeks-instrumentarium zijn drie verschillende studies opgezet. De eerste studie was gericht op behoeften aan moderne vreemde talen in kringen van het bedrijfsleven en de overheid. Dit onderzoek is in twee fasen uitgevoerd: een representatieve steekproef van bedrijven en overheidsinstellingen is schriftelijk benaderd teneinde het gebruik van moderne vreemde talen en de eventuele tekorten in talenkennis te inventariseren; in aanvulling hierop zijn medewerkers, die zelf met het gebruik van moderne vreemde talen te maken hadden, mondeling ondervraagd naar hun ervaringen.

Een tweede studie had als werkterrein het wetenschappelijk onderwijs en onderzoek. In dit onderzoek is een representatieve steekproef van studenten en stafleden van Nederlandse universiteiten en hogescholen schriftelijk gepolst over het gebruik van moderne vreemde talen en de tekorten in talenkennis.

De derde studie, die tevens het onderwerp van deze publikatie vormt, was gericht op leerlingen en oud-leerlingen van zestien verschillende schooltypen.

Centrale vraag voor het onderzoek was: met welke taalgebruikssituaties worden (oud-) leerlingen na het eindexamen geconfronteerd en achten zij zich hiervoor voldoende toegerust. Deze hoofdvraag is uiteengelegd in vier subvragen. Hoe groot is de *omvang van het taalgebruik*, gemeten naar de grootte van de groep respondenten die met moderne vreemde talen in aanraking komt? Met welke *frequentie* worden moderne vreemde talen gebruikt? Welk *soort of type taalgebruik* is in het geding? Welke *tekorten in talenkennis* doen zich voor bij het gebruik van moderne vreemde talen. Ter verklaring van de behoeften aan moderne vreemde talen is bovendien informatie verzameld over enkele persoonskenmerken van de respondenten, hun schoolloopbaan, hun (toekomstige) werksituatie en het genoten vreemde-talenonderwijs.

Aan het onderzoek is deelgenomen door 3040 leerlingen uit het hoogste leerjaar en 1827 oud-leerlingen, verdeeld over een generatie 1960 en een generatie 1970. De respondenten waren afkomstig van zestien schooltypen, behorend tot het al-

gemeen voortgezet onderwijs (mavo, havo, vwo), het technisch onderwijs (Its, mts, hts), het economisch-administratief onderwijs (leao, meao, heao), het huishoud- en nijverheidsonderwijs (lhno, mhno, hhno), de docentenopleidingen (klos en pa) en het sociaal-pedagogisch onderwijs (mspo en hspo)

Voor het bepalen van de *omvang van het taalgebruik* zijn 'taalgebruiksprofielen' samengesteld. Een taalgebruiksprofiel is de verzameling van taalgebruikssituaties die kenmerkend zijn voor respectievelijk 25 tot 50 procent van de respondenten (het zogenoemde minderheidsprofiel), voor 50 tot 75 procent van de respondenten (het doorsneeprofiel) en voor 75 procent of meer van de respondenten (het meerderheidsprofiel).

Het onderzoek leidde tot de volgende bevindingen. De gebruikservaringen van de oud-leerlingen liggen meestal op een lager niveau dan de verwachtingen van de leerlingen. De gebruiksprofielen van leerlingen en oud-leerlingen hebben in grote lijnen dezelfde vorm. De omvang van het feitelijk taalgebruik verschilt voor de drie talen. Engels wordt door de grootste groep gebruikt met op soms zeer geringe afstand Duits, terwijl Frans aanmerkelijk minder wordt genoemd. De omvang van het taalgebruik houdt verband met het onderwijsniveau en de onderwijssector van het schooltype van herkomst van de respondenten. Het merendeel van de relevante taalgebruikssituaties is afkomstig uit het gebruiksdomein 'vrije tijd, hobby en vakantie'. Voor Duits en Engels worden ook gebruikservaringen gemeld binnen de domeinen 'werk' en 'studie en verdere ontwikkeling'.

Voor de analyse naar de *frequentie van het taalgebruik* is gebruik gemaakt van frequentieprofielen die voor de drie talen en de zestien schooltypen zijn vergeleken.

Het onderzoek voerde tot de volgende resultaten. Tussen de drie moderne vreemde talen komen op alle schooltypen zowel bij leerlingen als oud-leerlingen grote verschillen voor. Op het merendeel van de schooltypen is Engels de taal waarmee leerlingen en oud-leerlingen het meest frequent te maken hebben. Voor de oud-leerlingen van sommige schooltypen is Duits nog belangrijker dan Engels. Voor Frans worden relatief gezien de laagste frequenties gevonden. De frequentieprofielen geven op alle schooltypen een min of meer gelijkvormig verloop te zien. De gebruikservaringen van de oud-leerlingen en de gebruiksverwachtingen van de leerlingen vertonen over alle talen en schooltypen heen een gelijksoortig patroon.

Voor de analyse naar de *aard van het taalgebruik* zijn indices gekonstrueerd. Indices zijn verhoudingscijfers die aangeven hoe groot het aandeel van een bepaald type taalgebruik, bijvoorbeeld leesvaardigheid, is op het totale taalgebruik. Het onderzoek resulteerde in de volgende vaststellingen. De gemiddelde waarden van de indices voor de drie talen verschillen nogal, met name voor de oud-leerlingen. Ook tussen de schooltypen komen per taal afwijkingen voor in de

waarden van de indices De waarden van bepaalde indices i.c. mondeling taalgebruik, leesvaardigheid, en beroepsmatig taalgebruik, houden verband met het onderwijsniveau

Voor de analyse naar de *tekorten in talenkennis* is nagegaan bij welke taalgebruikssituaties tekorten in talenkennis voorkomen en hoe groot de groep taalgebruikssituaties is die moeilijkheden oplevert

Het onderzoek wees uit, dat vrijwel alle leerlingen en oud-leerlingen die met Frans in aanraking komen, daarbij problemen hebben Wat Duits en Engels aangaat zijn er verhoudingsgewijs meer leerlingen en oud-leerlingen die zich in voorkomende situaties zonder veel moeilijkheden kunnen redden Vergeleken met de leerlingen signaleren de oud-leerlingen minder vaak tekorten

Voor de verklaring van de behoeften aan moderne vreemde talen is onderzocht of er sprake is van een systematische samenhang tussen de variabelen die betrekking hebben op de taalgebruikssituaties en de variabelen die gerelateerd zijn aan de persoon van de respondenten, hun onderwijsloopbaan, hun (toekomstige) werksituatie en het genoten vreemde talenonderwijs Deze samenhang bleek, gemeten naar de proportie verklaarde variantie, gering te zijn De belangrijkste predictor was het aantal jaren onderwijs dat men in de betreffende taal heeft genoten

MODERN FOREIGN LANGUAGES OUT OF BALANCE

In 1968 a new Secondary Education Act came into effect which had an important bearing on the organisation of education in the Netherlands by placing secondary education in one single structural frame. For all the noble principles which had inspired the new law, it appeared, after not too many years had elapsed, that the new law was having a negative effect on foreign language teaching: the number of weekly periods devoted to foreign language teaching did not keep pace with the expansion of education as a whole, modern foreign languages were no longer examination subjects for all pupils, the statutory guarantees for the presence of foreign languages in the school curriculum and the examination syllabus were weakened, etc.

This downgrading of foreign language teaching gave a renewed impetus to a discussion that had been going on for some time about such themes as the goals of foreign language teaching, the relationship between the different languages, the examination syllabus and curriculum design.

It was against this background that the government took the decision to investigate foreign language needs in the Netherlands. The Institute for Applied Sociology of the Catholic University of Nijmegen was invited to undertake this project.

In designing the project a great deal of thought was given to the operational analysis of the term 'foreign language needs'. Critical scrutiny of the frequently employed term 'needs' showed it to be little more than a barrel without staves. An analysis of the semantic elements of which the term is generally considered to consist suggested two relevant dimensions: need is (1) something that is

necessary and (2) something that is lacking. The two notions contained in the word have been developed for use in the context of foreign language teaching. The foreign language competence that is required was measured by investigating the language situations in which modern foreign languages – French, German and English – are actually employed. Deficiencies in modern foreign languages were established by investigating whether language competence was sufficient to enable the user to cope with various language use situations.

For an operational analysis of the foreign language needs a list of 24 language use situations was drawn up. Respondents were asked to indicate how frequently a given situation occurred in their experience and whether their linguistic competence was sufficient to handle it.

Three different studies were organised using the list of language situations as the principal instrument of measurement. The first study was directed towards foreign language needs in commerce and industry and national and local government and was carried out in two stages. A representative sample of companies and government bodies was invited by letter to list the occasions on which they used foreign languages and to detail any deficiencies in foreign language competence which they had experienced. In addition personnel whose occupation demanded the use of foreign languages were interviewed on their experiences.

A second study focused on academic and scientific research and education. A representative sample of students and teachers at Dutch universities and colleges were asked to reply in writing to a questionnaire on their use of modern languages and deficiencies in their linguistic competence.

The third study, which is the subject of this publication, was directed towards pupils and ex-pupils at 16 different types of schools.

The central question which the investigation seeks to answer in the survey is this: what language situations do (ex-)pupils encounter after their final school examinations and how well do they consider themselves equipped to deal with them. This main question could be broken down into four subquestions: To what extent is language used, in terms of the number of respondents who have contact with modern languages? With what frequency are modern languages used? What sort or type of language use is involved? What deficiencies in linguistic competence occur in the respondent's use of modern languages? To facilitate the analysis of foreign language needs, information was also collected on certain personal characteristics of the respondents, their school careers, their (future) employment situation and the foreign language instruction which they had received.

3040 pupils attending their final year at school and 1827 ex-pupils drawn from the 1960 and 1970 school generation took part in the survey. The respondents came from 16 types of school, belonging to the secondary general educational

sector (junior secondary general school, senior secondary general school, pre-university education), the technical educational sector (junior technical training, senior technical training, technical colleges), the economic and administrative educational sector (junior economic and administrative training, senior economic and administrative training, economic and administrative colleges), the home economics educational sector (junior home economics training, senior home economics training, home economics colleges), the teacher-training sector (nursery school teachers training and primary school teachers training) and the social pedagogical sector (senior social-pedagogical training, social-pedagogical colleges)

Language use profiles were compiled to determine the extent to which a language is used. A language use profile is the set of language use situations which are characteristic for 25–50% of the respondents (the minority profile), 50–75% of the respondents (the average profile) and 75% or more of the respondents (the majority profile) respectively.

The survey yielded the following results. The expectations of pupils are generally of a higher order than the actual language experiences of ex-pupils. The language use profiles of pupils and ex-pupils roughly correspond. There are differences in the actual extent to which the three languages are used. English is used by the largest number of respondents, followed – sometimes very closely – by German. French comes a long way behind. A correlation was established between the extent to which language is used and the educational level and the educational sector of the type of school attended by the respondents. The bulk of pertinent language use situations are drawn from the 'leisure, hobbies, holidays' sector. German and English were also reported as being used within the sectors 'work' and 'study and further development'.

In order to analyse the frequency with which a language is used, frequency profiles were employed which were compared for the three languages and the sixteen types of school. This survey produced the following results. Substantial differences have been recorded between the three modern languages at all schooltypes and among both pupils and ex-pupils. For most types of school the language which pupils and expupils come into contact with most frequently is English. However, for the expupils of certain schooltypes German was found to be of greater importance than English. Of the three languages the lowest frequency level was recorded for French. For all types of schools a more or less uniform pattern emerges from the frequency profiles. The language experiences of ex-pupils and the expectations of pupils with regard to language usage shows an identical pattern across the whole range of school types and for the three languages.

Indices – proportional factors which indicate the part of the overall language use spectrum occupied by a specific language function, for example reading

skills – were constructed for the purpose of analysing the manner in which language was used.

This survey produced the following findings. There was a wide spread in the average values of the indices for the 3 languages, particularly among ex-pupils. Variations between index values were also noted for each language between school types. A correlation could be established between the values of certain indices (e.g. proficiency in spoken language, reading skills and occupational use of language) and the level of education attained by respondents.

For the purpose of analysing deficiencies in language competence we investigated the language situations in which deficiencies in language competence occurred and the actual number of language situations which cause difficulties.

The survey shows that virtually all pupils and ex-pupils who come into contact with French encounter problems. For English and German a relatively larger number of pupils and ex-pupils are able to cope with the situations in which they find themselves without much difficulty. Deficiencies were reported by ex-pupils less frequently than by pupils.

In order to interpret the foreign language needs, we have also attempted to ascertain whether a systematic correlation can be established between variables which relate to language use situations and variables which are connected with the individual respondent, his educational career, his (future) employment situation and the foreign language instruction he has received. The correlation appeared to be low. The most powerful predictor was the number of years of instruction the respondent had received in the relevant language.

LIJST VAN GEBRUIKTE COMPUTERPROGRAMMA'S

- 1) CANCOR, programma voor het berekenen van multiple en canonische correlaties, Roskam en Kuypers, Nijmegen, 1971
- 2) CROSSTABS
- 3) FACTO 80, algemeen programma voor factoranalyse, Roskam en Horsten, Nijmegen, 1972
- 4) FRI NORM, samenstellen frekwentietabellen met berekening van modus, mediaan, gemiddelde enz., van Leeuwe, Gremmen, Nijmegen, 1971
- 5) ITANAL, itemanalyseprogramma voor gelijk of verschillend gewogen items, de Graauw, Nijmegen, 1974
- 6) ITLMA, itemanalyse op 0-1 scores, van Leeuwe, Nijmegen, 1973
- 7) MINISSA, multidimensionale schaling van een ordinale symmetrische gelijkenissenmatrix, Roskam, Nijmegen, 1969
- 8) MULTAN, toetsen van gelijkheid van covariantie-matrices en groepscentroiden (toetsende discriminantanalyse), Roskam, Nijmegen, 1972
- 9) MULTIVARIANCE, univariate and multivariate analysis of variance, covariance and regression, version 5, June, 1979
- 10) OSTLR 2, Iteratieve clusteranalyse volgens Boon v. Ostade, Boon v. Ostade, Borgers, Kuypers, Brandsma, Nijmegen, 1971
- 11) PLAR & SPLAR, Pearson-productmomentcorrelaties en Spearman rangcorrelaties, Versteegen, Nijmegen, 1969
- 12) RANK, programma voor bepalen van rangnummers
- 13) RLDANAL, redundancy analysis, van den Wollenberg, Nijmegen, 1975
- 14) REGRLS, het berekenen van een multiple lineaire regressie-analyse volgens de kleinste kwadratenmethode, Lindhout, van der Weegen, Nijmegen, 1973
- 15) ROTA 1, 3, toetsende en exploratieve rotatie van factorpatronen en structuren, Roskam, Borgers, Nijmegen, 1969
- 16) SPSS, Statistical Package for the Social Sciences
- 17) VARIAN/01/02/03, variantie-analyse met één variabele, Roskam, Kwaaitaal, Nijmegen, 1968

- 1) Deze beschrijving is voor een belangrijk deel gebaseerd op 'Het vreemde-talenonderwijs in Nederland', deel IV b van Studies over het onderwijs in de moderne vreemde talen Claessen et al., Nijmegen, 1978
- 2) C B S Statistiek van het gewoon voortgezet lager onderwijs 1962/1963 en C B S Statistiek van het gewoon lager onderwijs 1971/1972
- 3) De snelle daling in de tweede helft van de zestiger jaren van het percentage I o-leerlingen dat onderwijs in het Frans kreeg, komt bijvoorbeeld ook naar voren uit een onderzoek onder leerlingen die in het schooljaar 1973/1974 de hoogste klassen van mavo, havo en vwo bevolkten. Zie Studies over het onderwijs in de moderne vreemde talen deel II, p 109 Claessen et al., Nijmegen, 1975
- 4) Voor geïnteresseerden in deze discussie die vaak tel, maar ook vaak weinig zakelijk werd gevoerd tussen voorstanders van respectievelijk Frans, Duits of Engels, verwijzen we naar Studies over het onderwijs in de moderne vreemde talen, deel I en voorstudie over behoeften aan kennis van vreemde talen (Claessen en Pelkmans, Nijmegen, 1974, 1978)
- 5) Over de konsekwenties van invoering van Engels op de basisschool is nog weinig bekend. Zo is het bijvoorbeeld niet ondenkbaar dat bij handhaving van de huidige eindtermen voor Engels in het voortgezet onderwijs volstaan kan worden met minder lessen voor de taal in het voortgezet onderwijs. Een ander belangrijk punt is de aansluiting op het vreemde-talenonderwijs in de brugklas. Blijkens onderzoek van Carpay (1978) ontmoeten leerlingen die in het kader van het LIBO-project Engels op de basisschool hebben gehad, in het voortgezet onderwijs geen bijzondere problemen. De positieve effecten van het EIBO-project blijken aanwijsbaar tot in het tweede leerjaar.
- 6) In de 'Wet van den 28sten April 1876, tot regeling van het hoger onderwijs' wordt vastgelegd dat aan de gymnasia onderwijs gegeven wordt in de 'Fransche taal, de Hoogduitsche taal, de Engelsche taal'. De 'Wet van den 2den Mei 1863, houdende regeling van het middelbaar onderwijs', beter bekend als de Middelbaar Onderwijswet van Thorbecke, schrijft hetzelfde voor m b t de hbs'en en mms'en. Ook het ulo biedt vanaf het begin zijn leerlingen onderwijs in het Frans, Duits en Engels.
- 7) In het voorontwerp van de W V O werden op het havo twee moderne vreemde talen verplicht gesteld. Op wens van de lerarenverenigingen is dit aantal gewijzigd in drie moderne vreemde talen. Leune, 1976, p 71
- 8) De verplichting van het vak Frans in de brugklas van mavo, havo en vwo is het gevolg van een amendement van het tweede-kamerlid Schuyt, die daarmee tegemoet kwam aan de wens van de lerarenverenigingen (Leune, 1976, p 84)
- 9) Mededelingen CBS, mei 1978, nr 7678
- 10) Lijst van scholen van het voortgezet onderwijs en statistische uitkomsten, 1 september 1977 's-Gravenhage, 1978
- 11) Genoemd kunnen onder meer worden
 - Besluit m m o, 30 juli 1968, Staatsblad 389
Lindexamenbesluit m m o, 1 februari 1973, Staatsblad 38
 - Besluit m h n o, 30 juli 1968, Staatsblad 388 en 16 oktober 1972, Staatsblad 574
Lindexamenbesluit m h n o, 24 januari 1973, Staatsblad 39 en Lindexamenbeschikking m h n o, 2 april 1973, Staatsblad 47
 - Besluit m e a o, 30 juli 1968, Staatsblad 390
Besluit opleidingen kleuterleidsters, 5 juli 1968, Staatsblad 359 en 23 april 1971, Staatsblad 293
 - Interim-eindexamenbesluit m t o, 25 augustus 1972, Staatsblad 502
Circulaire LMBO/HNO-76-134, 27 juli 1976 (lessentabel afdeling huishoudkunde)
 - Circulaire SPO-186102, 1 juni 1971 (lessentabel opleiding gezinsverzorgster)
 - Circulaire LMBO/HNO 76-112, 31 maart 1976
 - Circulaire T B O /Naut-527051, 24 mei 1972

- 12) Te noemen zijn onder meer
 - Besluit opleidingen onderwijzers, 18 juli 1968, Staatsblad 358 en 14 mei 1971, Staatsblad 357
 - Indexamenbesluit h t o , 19 maart 1974, Staatsblad 159
 - Indexamenbesluit scholen voor laboratoriumpersoneel, 8 juli 1970, Staatsblad 351
 - Interim cindexamenbesluit hoger nautisch onderwijs, 11 januari 1971, Staatsblad 26
 - Indexamenbesluit experimenterend hoger nautisch onderwijs, 7 oktober 1975, Staatsblad 577
 - Indexamenbesluit h e a o , 29 juni 1970, Staatsblad 352
 - Indexamenbesluit lerarenopleiding nautisch onderwijs, 9 oktober 1973, Staatsblad 498
 - Circulaire TBO/Naut-537051, 24 mei 1972
 - Circulaire BVO/SPO, 1-74-037, 18 juni 1974
- 13) Een dergelijke vergelijking wordt bemoeilijkt door o a de invoering van het systeem van examenpakketten, de vermindering van het aantal lesweken en de reductie van het aantal lessen per week
- 14) Het aantal lessen dat wettelijk gereserveerd wordt voor de verschillende talen, varieert nogal. De variatie is niet alleen voorbehouden aan Nederland. Door Hall (1970) is in 'Foreign languages and education in Western Europe' een inventarisatie gemaakt van het aanbod en de deelname aan moderne vreemde talen. Zijn analyse leidt tot de opmerking (pag. 16) 'Such figures' (bedoeld zijn aanbod, lesperiodes en deelnamecijfers aan vreemde talenonderwijs) 'seem to be a result of mere chance rather than as flowing from deliberate acts of educational policy by the various governments concerned'. Het beeld van het vreemde-talenonderwijs als een toevallige lappendeken wordt eveneens opgeroepen wanneer men kennis neemt van internationale, vergelijkende overzichten van het vreemde-talenonderwijs als bv. Sauer (1968) 'Fremdsprachen in der Volksschule. Untersuchungen zur Begründung des Englisch-Unterrichts für alle', Baltruweit (1975) 'Foreign-language teaching and learning today', en de overzichten van Neumeister (1970, 1971, 1972).
- 15) De door het CBS gehanteerde indeling naar onderwijsniveaus is overigens niet van jaar tot jaar gelijk. De afbakening is aangepast aan de afbouw van de premammoetschooltypen en de opbouw van de schooltypen die in de WVO zijn omschreven.
- 16) Het Ongedeeld VWO, brochure samengesteld door de begeleidingskommissie Ongedeeld VWO Den Haag, 1978.
- 17) Wij willen dit illustreren aan de hand van de statistische uitkomsten van het CBS voor de studierichtingen atheneum en ongedeeld vwo. Het gymnasium blijft buiten beschouwing, omdat het aantal gymnasiumleerlingen met ongedeeld gymnasium in de jaren 1975, 1976 en 1977 niet groter is dan enkele honderden leerlingen. De keuzepercentages voor Frans, Duits en Engels op atheneum A en atheneum-B bedragen in de jaren 1975, 1976 en 1977 resp. 66 procent, 84 procent en 100 procent en resp. 10 procent, 30 procent en 97 procent. De aantallen leerlingen in beide studierichtingen zijn van een vergelijkbare omvang: in elk leerjaar ongeveer 9000 leerlingen. Voor het atheneum als zodanig levert dat de volgende keuzepercentages: Frans 38 procent ($(66/2 + 10/2)$), Duits 57 procent en Engels 98 procent. Voor het ongedeeld atheneum vinden we over dezelfde periode de keuzepercentages: 37 procent (Frans), 58 procent (Duits) en 99 procent (Engels). Voor het ongedeeld vwo tenslotte bedragen de keuzepercentages: 40 procent (Frans), 58 procent (Duits) en 98 procent (Engels).
- 18) In 1976 is (Claessen et al., 1978a, p. 306) bij een steekproef van scholen voor mavo, havo en vwo wederom een peiling uitgevoerd naar de aard van het vakkenaanbod. Op ruim een derde van de benaderde scholen is Engels een verplicht examenvak.
- 19) Binnen de WVO vormt naar onze mening het systeem van examenpakketten een van de belangrijkste structuurdoorbrekende elementen. Zo heeft het systeem van vakkenpakketten onder meer geleid tot de opkomst van het schooldekenaat, het vervagen van de grenzen tussen gymnasium en atheneum, discussies over de civiele waarde van de verschillende vakken, de aanpassing van de schoolorganisatie enz. In het licht van deze be-

tekenis is het des te opmerkelijk dat het systeem van examenpakketten in de sfeer van de beleidsvaluatie zo weinig aandacht heeft gekregen. Ook is weinig of geen gebruik gemaakt van ervaringen in het buitenland, zie bv. Velema (1969). Recente veranderingen in het Zweedse onderwijs.

Interessant in dit verband is de oppositie die van de zijde van de lerarenverenigingen in het kader van de totstandkoming van de W.V.O. is gevoerd tegen de 'differentiatie van de bovenbouw'. Aan 'Onderwijsbeleid onder druk' van Leune ontleen we de volgende, o.i. leerzame passage (p. 90 e.v.) 'In het algemeen was hun grote bezwaar tegen de differentiatie dat dit systeem zou leiden tot 'verschraling' van het onderwijs. Zij zagen de breedte (reikwijdte) van de algemene vorming in gevaar komen. Voorts achtten zij de leerlingen niet goed in staat een juiste (gemotiveerde) keuze van de eindexamenvakken te doen. De voorzitter van de A.V.M.O. wees erop dat de invoering van leerstofdifferentiatie in Amerika had geleid tot nivellering van het onderwijs. 'Dit systeem van bestelling à la carte, met maximale differentiatie binnen een algemene scholengemeenschap heeft in Amerika tot toestanden op onderwijskundig gebied geleid waartegen alleen reeds om redenen van levensbehoud een steeds sterker verzet is ontstaan'. Een commissie van de Raad van Leraren die zich gebogen had over de inrichting van de eindexamens, meende 'Stellig bereikt men met de invoering van kern- en keuzevakken een vroegtijdige specialisatie, waardoor de maatschappij misschien over mensen met een wetenschappelijke, gespecialiseerde opleiding op jongere leeftijd dan thans kan beschikken, maar is het individu, en mede daardoor - de maatschappij op de lange duur daarmee gebaat? Vroegtijdig worden individuele ontwikkelingen in een andere dan de gekozen richting vrijwel onmogelijk gemaakt en de verstaanbaarheid van wetenschapsbeoefenaars onderling - nu al vaak zo moeilijk - draagt geheel teoor te gaan, van mensen die op school al een breed terrein van kennen en kunnen hebben moeten leren overzien, is na enige tijd geen sprake meer'.

- 20) Blijkens een notitie van de Sektie Frans van Leraren in Levende Talen heeft in elk geval I rans in 1968 in de brugklas een uur moeten inleveren
- 21) Notitie van de Sektie I rans van Leraren in Levende Talen t.b.v. de resonansgroep voor onderwijs in de Franse taal in Nederland. Gedateerd 20 oktober 1978
- 22) In de minimumtabel voor het ongedeelde VWO is de wetgever hier enigermate op terug gekomen. Zo moet in leerjaar vier in elk geval onderwijs worden gevolgd in zowel I rans, Duits als Engels
- 23) Studies over het onderwijs in de moderne vreemde talen, deel IV. Nijmegen, 1978, p. 308 e.v. Bijlagenband pag. 418, 419 en 420

	havo leerjaar 1 t/m 3		atheneum leerjaar 1 t/m 4		gymnasium leerjaar 1 t/m 4		ongedeeld vwo leerjaar 1 t/m 4	
	feitelijk gegeven	lessen volgens lessen (ge mini- middel- mum- den) tabel	feitelijk gegeven	lessen volgens lessen (ge mini- middel- mum- den) tabel	feitelijk gegeven	lessen volgens lessen (ge mini- middel- mum- den) tabel	feitelijk gegeven	lessen volgens lessen (ge mini- middel- mum- den) tabel
Frans	9,0	8	11,4	10	9,4	8	11,2	9
Duits	6,7	6	8,9	8	7,4	7	8,8	8
Engels	9,0	8	10,6	8	9,0	8	11,3	9
	24,7	22	30,9	26	25,8	23	31,3	26

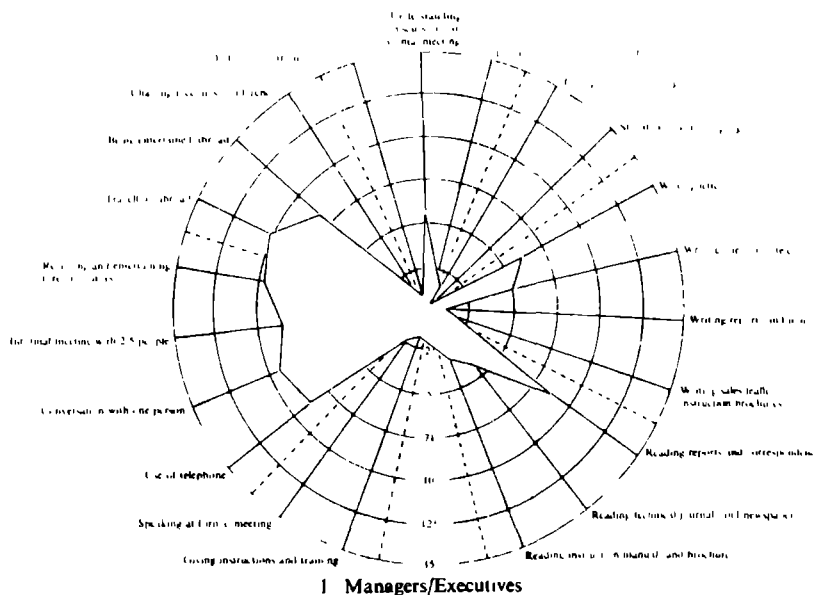
- 24) Besluit L.T.O., L.H.N.O., L.L.A.O., L.M.O., L.A.V.O. van 26 oktober 1967
- 25) Lochem, 18 en 19 september 1969, 17 en 18 februari 1970, Amersfoort, 17 juni 1970
- 26) CBS-statistiek van het vwo, havo en mavo. Leraren en bevoegdheidssituatie 1970/1971 t/m 1977/1978
- 27) Interimrapport Middelbaar Economisch en Administratief Onderwijs, publikatie nr. 2 van de Stuurcommissie m.e.a.o., maart 1976. Dit rapport wordt bepaald niet door alle docenten gewaardeerd. Vergelijk Van de Nieuwgrissen (1976) Gevaarlijk rapport

- over het talenonderwijs aan meao. In het eerste rapport van de Stuurcommissie is deze gedachte om niet langer twee moderne vreemde talen in het eerste leerjaar verplicht te bestuderen, gehandhaafd (Bakker, 1979)
- 28) Sektie Frans van de Vereniging van Leraren in Levende Talen. Frans in de brugklas. *Levende Talen*, 1970, p. 742-744. De noodzaak tot het verrichten van behoeften- en doelstellingenonderzoek werd niet alleen onderkend door de Sektie Frans. In een op verzoek van de Academische Raad samengestelde nota 'Het Nederlandse Onderwijs in moderne vreemde talen, problemen en aanbevelingen' (Van Ek et al., 1970, p. 20) wordt met de hoogste prioriteit aanbevolen 'het verrichten van behoeftenanalyses met betrekking tot vaardigheid in het gebruik van vreemde talen, het expliciteren van doelstellingen van vreemde-talenonderwijs op verschillende niveaus en voor verschillende typen van onderwijs'
 - 29) De betekenis van factoren als lessentabellen, keuzepakketten e.d. voor het vreemde-talenonderwijs blijft niet beperkt tot Nederland. Ook in andere landen voltrekken zich ontwikkelingen in het vreemde-talenonderwijs die met de Nederlandse situatie vergelijkbaar zijn. In West-Duitsland bijvoorbeeld is de positie voor het Frans op een soortgelijke wijze ondermijnd als in Nederland: aanpassing van het onderwijssysteem, introductie van het systeem van keuzevakken, reductie in het aantal lessen, niet langer aanbieden van het Frans i.v.m. te geringe belangstelling van leerlingen, vervolgoopleidingen die andere vakken dan de moderne vreemde talen als toelatingseis hanteren, handhaven van dezelfde examennormen voor de verschillende talen. Vermeldenswaard zijn met name de publikaties van Schroder, waarop we in het vervolg van deze studie nog zullen terugkomen. Titels als 'Französisch am Ausgang seiner Epoche' en 'Der geschickte Franzos, oder die Kunst, zu überleben' spreken voor zich. Tijdschriften als *Die Neueren Sprachen*, *Neusprachliche Mitteilungen* bevatten regelmatig artikelen over de positie van het Frans in de B.D.R. Bijvoorbeeld Stuckmann (1975) 'Wer lernt noch Französisch?' oder der langsame und lautlose Tod der zweiten und dritten Fremdsprache an den Gymnasien Nordrhein-Westfalens', Keller (1977) 'Die Auswirkung des Wahlverhaltens der Schüler auf die neueren Sprachen in der reformierten Oberstufe', Weiskam (1966) 'Französisch als dritte Fremdsprache', Blancpain (1975) 'Situation de la langue française dans le monde'
 - 30) Bij deze onvrede mag men evenwel niet uit het oog verliezen dat het systematisch en frequent trainen van deze vertaalsoortvaardigheid naar alle waarschijnlijkheid niet zonder gevolgen is gebleven voor de beheersing van het Nederlands.
 - 31) Wessorp en Simons. De eindexamentoetsen moderne vreemde talen, meningen van mavo/havo/vwo-docenten over de kwaliteit van de toetsen en de invloed ervan op het vreemde talenonderwijs. Amsterdam 1975. Op pagina 19 lezen we 'de doelstellingsdiskussie schijnt door de invoering der toetsen niet vergemakkelijkt, de communicatie tussen 'afleverend' en 'opnemend' onderwijs is door de toetsen ook niet verbeterd, men ervaart geen duidelijkheid t.a.v. de exameneisen of wenselijke doelstellingen'
 - 32) Voor de oude examenregeling zij verwezen naar De Vries. De lerarenopleiding moderne vreemde talen: organisatorische en didactische aspecten van het onderwijs in het Frans, Duits en Engels. Groningen, 1972.
 - 33) Het schoolonderzoek als zodanig en meer in het bijzonder dat voor de moderne vreemde talen is onderzoeksmatig nog onontsloten terrein. Afgezien van wat fragmentarische studies als bijvoorbeeld een CBS-onderzoek naar de relatie tussen de resultaten voor C.S.F. en S.O. is weinig informatie beschikbaar. Voor de moderne vreemde talen doen zich bij het S.O. nog extra problemen voor: de diversiteit en veelheid van de te beoordelen aspecten, het verschil in te toetsen vaardigheden voor C.S.F. en S.O. Een studie naar het schoolonderzoek voor de verschillende moderne vreemde talen zou onder meer aandacht moeten schenken aan onderwerpen als procedures (frequentie, tijdstippen van schoolonderzoek), gebruikte materialen (herkomst, functionaliteit), weging van resultaten (verhouding toetsresultaten versus proefwerkcijfers, resultaten van uitspraak versus bv. schrijfvaardigheid).
 - 34) Hoogbergen (1979). Opvallend is dat de auteur in dit artikel de niveauproblematiek onderkent. In een inleiding 'Integratie bovenbouw VWO-HAVO', gehouden op de herdenkingsbijeenkomst ter gelegenheid van het tienjarig bestaan van de Wet op het Voort-

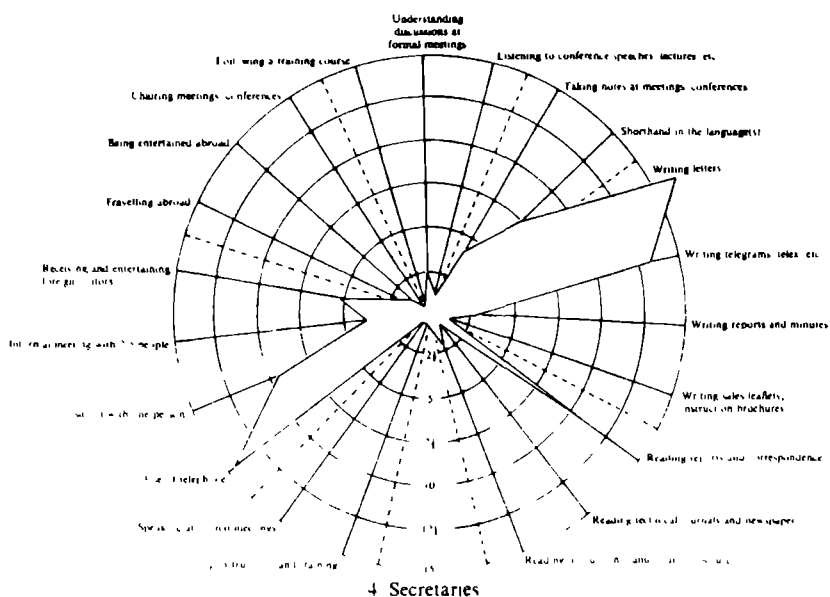
gezet Onderwijs' op 4 november 1978, stelde hij nog dat de inhoud en het niveau van de huidige eindexamens onverkort gehandhaafd moesten worden. De vaagheid van de verschillen in doelstellingen voor de verschillende schooltypen, maar dan toegespitst op het vreemde-talenonderwijs, wordt ook geïllustreerd in Van Amsterdam-Scholten et al. (1978).

- 1) Deze 'export' van taalproblemen kan ook nog op andere wijze verlopen Clyne (1977) onderzocht hoe multinationale ondernemingen in Australië hun talenproblemen oplossen. Vooral bij Duitse en Franse bedrijven bleek dat vanaf een bepaald functieniveau (bijvoorbeeld middenkader en hoger) Engels niet langer de voertaal was, maar resp. Duits en Frans.
- 2) Als voorbeeld van wat Lee en Stuart omschrijven als 'linguistic profiles' hebben we de diagrammen voor 'managers' en 'secretaries' overgenomen (zie pagina 191).
- 3) Voor een zeer beperkt aantal studierichtingen (Frijlinck, 1977, p. 69 e.v.) is het momenteel wel al mogelijk vreemde-talenonderwijs op te nemen in het studiepakket. Studenten van de economische fakulteit in Tilburg die de bestuurswetenschappelijke richting internationale specialisatie hebben gekozen, moeten twee testimonia vreemde talen behalen. In Eindhoven kunnen studenten architectuur en bedrijfskunde Frans als onderdeel van het postkandidaatsprogramma kiezen (Ulijn, 1975, 1977, 1978b).
- 4) Deze procedure is geïnspireerd door een vergelijkbare aanpak, beschreven in H. Hogeweg de Haart (1973). Een kleine moedertaal, een grote barrière voor de verspreiding van wetenschappelijke informatie bij de sociale wetenschappen.
- 5) Het internationale, vergelijkende onderzoek naar Frans en Engels maakte deel uit van de z.g. six subject study van de I.F.A. Door Nederland werd deelgenomen aan de vakken natuurkunde, tekstbegrip, Frans, Engels en maatschappijleer. Het Nederlandse onderzoek werd uitgevoerd door het R.I.T.P. te Amsterdam. Alleen voor de eerste twee vakken werd gerapporteerd. Sandbergen. Nederlandse resultaten in tekstbegrip en natuurwetenschappen. R.I.T.P., Amsterdam, 1974. Het onderzoek werd gefinancierd door de SVO. In de periode 1966-1973 werden de volgende bedragen toegekend (SVO-project 017. International Educational Achievement Project, Nederlands aandeel 2e fase): f. 1200, f. 15.700, f. 29.600, f. 58.600, f. 112.800, f. 169.900, f. 68.300 en f. 700. Vanaf 1973 werden bovendien extra middelen toegekend (SVO-project 0240. publiekabel maken van studieresultaten van het Nederlandse aandeel bij het International Educational Achievement Project). f. 82.600 en f. 25.100. Al deze middelen waren klaarblijkelijk niet voldoende om de Nederlandse resultaten volledig 'publiekabel te maken'. In de jaren 1977-1978 worden door de SVO weer middelen ter beschikking gesteld, maar nu aan de Vakgroep Onderwijskunde van de T.H. Twente (SVO-project 0394. slotfase van het I.E.A.-project Nederlands aandeel). Ook deze poging levert niet de zo gewenste resultaten op. Wel wordt uit interne notities van de Vakgroep Onderwijskunde erg duidelijk dat nogal wat vraagtekens bij de opzet van het onderzoek geplaatst kunnen worden. De steekproeven zijn bijvoorbeeld getrokken in het begin van de zeventiger jaren op het tijdstip dat de herstructurering van het onderwijs ten gevolge van de Mammoetwet in volle gang was, havo-leerlingen zijn in de ene populatie wel, in de andere populatie niet vertegenwoordigd enz. Ook in ander opzicht zijn kritische opmerkingen te plaatsen bij de I.E.A. studies. Freudenthal heeft in een tweetal artikelen nogal wat inhoudelijke bezwaren geopperd bij het wiskunde-onderzoek (Freudenthal (1975)). Een internationaal vergelijkend onderzoek naar wiskunde-prestaties en het tekstbegrip-onderzoek (Freudenthal (1975)). Een internationaal vergelijkend onderzoek voor tekstbegrip van scholieren. De laatste kanttekening bij dit voor Nederland niet zo succesvolle onderzoek, heeft de vorm van een suggestie. In België is een publicatie uitgebracht waarin de resultaten van alle onderzoeken waaraan België heeft deelgenomen, in hoofdlijnen worden samengevat. Zou een dergelijk rapport ook niet voor Nederland te realiseren zijn?

a) *Linguistic profile managers/executives* (bron: Lee, non-specialist use of foreign languages in industry and commerce, p. 226)



b) *Linguistic profile secretaries* (bron: Lee, non-specialist use of foreign languages in industry and commerce, p. 227)



- 1) 'Needs are not fixed, they are constantly changing' Atwood and Ellis, 1970, p. 210 e v
- 2) 'Survival is the most common nominee for this role, but 'the welfare of the individual' and 'comfortable adjustment in some stages in life' have also been proposed' (als norm) 'Survival, however, is too miserly a conception, since there are deficiencies which arouse us without the threat of death (e.g. affection) On the other hand, the other proposed norms are too vague to be used as criteria (what constitutes 'comfortable' adjustment?' Kommisar, 1968, p. 37
- 3) 'There is no such thing as a 'need' for education expect in term of the values and goals that happen to be held' Parnes, 1962, p. 12
- 4) 'A value system is basic to a determination of the very existence of needs' Atwood en Ellis, 1970, p. 212
- 5) In een verslag van een eerder door het I T S uitgevoerd onderzoek, waarin het begrip behoefte aan de orde komt, nl het eindrapport Ontwikkeling functievervulling van Psychologen wordt zelfs gesteld dat het begrip behoefte niet eenduidig is te definiëren aangezien het té normatief van aard is en dat het slechts vast te stellen is in afhankelijkheid van bepaalde maatschappelijke, politieke en economische doeleinden
- 6) 'De mens is een kultuurwezen De kultuur reguleert en bepaalt dus tot op grote hoogte waaraan hij behoefte heeft' Fortman, 1964, p. 229
- 7) 'Man (de deelnemers aan het symposion) war sich darüber einig, dass der Fremdsprachenunterricht für Erwachsene in ganz Europa ein unübersichtlicher Dschungel war, dass die vielen hunderten Sorten von Diplomen sehr wenig Zusammenhang zeigten, dass viele Kurse sich für die Lernenden kaum rentierten, dass vieles sich im Angebot der Kurse und in der hier und da geleisteten Bildungsarbeit überschneite, dass grosse Teile der Bevölkerung die Möglichkeit, Fremdsprachen zu erlernen, entbehren mussten, dass es, trotz der Zahl von Kursen, wenig Material für spezifische Bedürfnisse gabe, kurz und gut, dass die zur Verfügung stehenden Mittel nicht zweckmässig angewandt wurden und dass internationale Zusammenarbeit dringend erforderlich war' Van Ek, 1977b, p. 92
- 8) Het vermijden van juist deze publikatie van de werkgroep uit kringen van de Raad van Europa is niet zonder reden Met het T-level zoals dat geoperationaliseerd is door Van Ek (1975), is de basis gelegd voor het uitbouwen van het systeem van unit-credits Voorbeelden hiervan zijn de aanpassing van het Threshold Level aan het reguliere onderwijs (Van Ek, 1976a), de publikatie van 'Waystage, an intermediary objective below the threshold-level' (Van Ek, 1977c), de nota 'Aanzet' (Van Ek en Groot, 1977a), de opzet van een 'overall structure for a European unit/credit scheme' (Trim, 1977), het 'niveau-seuil' (Coste, 1977b en c)

De publikatie van het T-level is ook in een ander opzicht een mijlpaal Het idee om voor bepaalde doelgroepen relevante taalgebruikssituaties te inventariseren is niet alleen van belang voor het afbakenen van doelstellingenniveaus, maar kan ook relevante informatie opleveren voor het opzetten van leerplannen op z.g. notionele/funkionele basis Zie bijvoorbeeld Crist (1977c), Coste (1976), Richterich (1975, 1976a, 1976b), Shaw (1977), Welsing en Van Bommel (1976), Wilkins (1976)

- 9) Voor zeer specifieke kategorieën van vreemde-talengebruikers is de aanpak van Richterich, waarbij een veelheid van situationele kenmerken wordt geïnventariseerd, alleszins bruikbaar Zie bijvoorbeeld
 - Dos Ghali et al Recherche et analyse des besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel, au ministère des affaires extérieures du Canada Paper gepresenteerd op het 5e Aila-kongres te Montreal in 1978
 - Candlin et al Work in progress Reports I, II, III and IV, English language skills for overseas doctors and medical staff Lancaster, 1974
 - Bung The foreign language needs of waiters and hotel staff Straatsburg, 1973
- 10) Meer informatie over het oorspronkelijke model en de argumenten voor wijziging kan gevonden worden bij Oud-de Glas en Claessen, 1975, p. 15-17

- 11) Voor meer informatie over het aantal en soort dimensies dat hoort bij een dergelijk 'situatieve aanpak', zij verwezen naar bijvoorbeeld Denninghaus (1975), Van Ek (1976a), Hartveldt (1979), Van Weeren (1977), Von Ziegesar (1978)
- 12) Op het Instituut voor Toegepaste Taalkunde in Nijmegen is een pilotstudy uitgevoerd die gericht was op zelfbeoordeling van taalvaardigheid. De voorlopige resultaten zijn hoopvol. 'Het lijkt gerechtvaardigd hieruit de conclusie te trekken dat de met de methode van zelfbeoordeling verkregen gegevens enerzijds en de met de taaltoetsen verkregen resultaten anderzijds in belangrijke mate betrekking hebben op dezelfde of in ieder geval onderling nauw samenhangende aspecten van taalvaardigheid' Evers, 1979, p. 18. Positieve resultaten, dat wil zeggen een juiste inschatting van de eigen taalvaardigheid, wordt ook gerapporteerd door Van Passel (1973)
- 13) Overzicht van de resultaten van het veldwerk voor het leerlingenonderzoek

schooltype	totaal aantal scholen in Nederland	benaderd aantal scholen	response van scholen	uitval van scholen	benaderd aantal leerlingen
mavo	1 136	10	10	0	243
havo	440	10	9	1	259
vwo	400	10	10	0	237
its	345	10	9	1	194
mts	62	10	9	1	210
hts	31	10	9	1	193
leao	119	10	10	0	228
meao	46	10	10	0	252
heao	10	9	6	3	147
lhno	596	10	10	0	221
mhno (inas)	121	10	10	0	196
hhno (N-opl)	45	10	10	0	132
klos	48	10	10	0	192
pa	91	10	9	1	162
mspo	6	6	5	1	67
hspo	19	10	7	3	107
Totaal	-	155	143	12	3 040

- 14) Overzicht van de resultaten van het veldwerk voor het onderzoek van oud-leerlingen

schooltype	benaderd aantal scholen voor adressen	response van scholen die adressen verstrekten	uitval van scholen	verkregen aantal adressen van oud leerlingen	terugontvangen enquêtes	enquêtes met onjuist adres	uitval van enquêtes
mavo	15	15	0	201	143	11	47
havo	15	15	0	150	100	4	46
vwo	15	15	0	210	159	15	36
its	15	11	4	153	74	21	58
mts	15	14	1	140	99	16	25
hts*	-	-	-	150	115	1	34
leao	15	12	3	150	111	9	30
meao	15	14	1	121	87	4	30
heao	9	7	2	124	94	4	26
lhno	15	12	3	118	65	13	40
mhno (inas)	15	15	0	201	139	19	43
hhno (N-opl)	15	9	6	163	111	13	39
klos	15	13	2	214	147	22	45
pa	15	12	3	218	171	14	33
mspo	6	4	2	112	48	23	41
hspo	15	10	5	229	164	19	46
Totaal	210	178	32	2 654	1 827	208	619

* De adressen van oud hts ers zijn ter beschikking gesteld door de NIRIA

15) Overzicht van de betrouwbaarheidsmarges voor diverse pq-verdelingen met een zekerheid van 95 procent in het leerlingenonderzoek

	05/95	10/90	15/85	20/80	25/75	30/70	35/65	40/60	45/55	50/50
mavo	4 04	5 56	6 62	7 42	8 03	8 50	8 85	9 09	9 23	9 27
havo	4 08	5 62	6 69	7 49	8 11	8 59	8 94	9 18	9 32	9 37
vwo	4 03	5 55	6 61	7 40	8 01	8 48	8 83	9 06	9 22	9 25
lts	4 35	5 99	7 13	7 99	8 65	9 15	9 52	9 78	9 93	9 98
mts	3 99	5 50	6 54	7 33	7 94	8 40	8 74	8 98	9 12	9 16
lts	3 67	5 05	6 01	6 73	7 28	7 71	8 02	8 24	8 37	8 41
leao	3 91	5 38	6 40	7 17	7 77	8 22	8 56	8 79	8 92	8 97
meao	3 52	4 84	5 76	6 45	6 99	7 39	7 69	7 90	8 03	8 07
heao	2 47	3 40	4 04	4 53	4 90	5 19	5 40	5 55	5 63	5 66
lhno	4 12	5 67	6 74	7 55	8 18	8 65	9 01	9 25	9 40	9 44
mhno	4 07	5 61	6 67	7 47	8 09	8 56	8 91	9 15	9 30	9 34
hhno	4 29	5 90	7 02	7 87	8 52	9 01	9 38	9 63	9 78	9 83
klos	3 83	5 27	6 27	7 02	7 60	8 04	8 37	8 60	8 73	8 78
pa	4 38	6 03	7 18	8 04	8 71	9 21	9 59	9 85	10 00	10 05
mspo	2 96	4 07	4 85	5 43	5 88	6 22	6 47	6 65	6 75	6 79
hspo	4 29	5 91	7 04	7 88	8 53	9 03	9 40	9 65	9 80	9 85

De betrouwbaarheidsmarge b is berekend volgens

$$b = wS_{\bar{x}_{eas}} C,$$

waarbij w = de t-ratio die bij de betreffende steekproefgrootte op 5%-niveau significant zou zijn
 $S_{\bar{x}_{eas}}$ = de standaardfout zoals berekend bij Enkelvoudige Aselekte Steekproeven Statistiek (Zie Moors en Mulwijk, 1975, pag 28)
 C = de korrelatieterm waarmee voor het troseffekt gekorrigeerd wordt, ze is gedefinieerd als (Zie bijvoorbeeld Kish, pag 162, 1965)

$$C = \sqrt{1 + \hat{\rho}_I * (\bar{m} - 1)}$$

waarbij $\hat{\rho}_I$ = de intraclasskorrelatie, als uitdrukking van de proportie variantie die verklaard wordt door de trosindeling onder aanname dat het troseffekt hooguit middelgroot is, zijn bij de berekeningen intraclasskorrelaties ingevoerd die corresponderen met Cohen's norm voor wat als een middelgroot effect kan worden beschouwd
 \bar{m} = de gemiddelde trosgrootte

- 1) Om de leeftijd van de respondenten te achterhalen is gevraagd naar het geboortejaar, dat vervolgens is omgezet in kalenderjaren anno 1976
- 2) De sociale herkomst van de leerlingen is bepaald aan de hand van het beroepsniveau van de vader. In deze index wordt rekening gehouden met aspecten als opleidingsniveau, leidinggevend karakter van een functie e.d. Zie Van Westerlaak (1971) kenmerken en sociale milieus Nijmegen, 1971
- 3) Regio van herkomst is geoperationaliseerd als provincie van herkomst op het moment van ondervraging. Deze provincies zijn vervolgens geclusterd tot regio's
- 4) Urbanisatiegraad van de woongemeente is vastgesteld op basis van de CBS-indeling van 1 januari 1974
- 5) Kropman en Collaris (1974) De percentages geven het beroepsniveau weer van de vaders van een representatieve steekproef van leerlingen, die in 1965 in de zesde klas van het lager onderwijs zaten. Voor het lager milieu een percentage van 38 procent, voor middelbaar milieu 43 procent en hoger milieu 19 procent
het lager milieu een percentage van 38 procent, voor middelbaar milieu 43 procent en hoger milieu 19 procent
- 6) De typologie die hieruit resulteert, telt in totaal 11 categorieën: 1. direct na het lager onderwijs naar dit schooltype, 2. alleen via schooltypen uit het lbo, 3. alleen via mavo, mulo, 4. alleen via havo, mms, 5. alleen via vwo, hbs, 6. via combinaties van het avo, 7. via combinatie avo-lbo of lbo-avo, 8. via lbo en mbo, 9. via avo en mbo, 10. via avo - lbo - mbo - of lbo - avo - mbo, 11. restcategorie
- 7) Beroepenklapper Instituut voor Toegepaste Sociologie, Nijmegen, 1975
- 8) Ter illustratie volgende cijfers: sociale herkomst van vwo leerlingen, uitgeplitst naar lager milieu, middelbaar en hoger milieu: 10 procent, 24 procent, 66 procent. Op basis van de toekomstplannen van de leerlingen ontstaat de verdeling: 0 procent, 13 procent en 87 procent. Voor andere schooltypen worden analoge verhoudingen aangetroffen. Bijvoorbeeld mts: 37 procent, 34 procent en 29 procent versus 9 procent, 55 procent en 36 procent, lbo: 40 procent, 38 procent en 22 procent versus 18 procent, 76 procent en 6 procent. Hoewel beide reeksen percentages niet zonder meer vergelijkbaar zijn (het gaat om beroepsplannen, niet alle leerlingen hebben een even vast omlijnd toekomstperspectief) wekken deze gegevens de onfoute indruk dat het bouwwerk van de sociale stratifikatie binnen enkele generaties geslecht zou zijn. In de gehanteerde milieu-indeling van het ITS, die hierbij niet verschilt van soortgelijke klassifikaties, is een belangrijke plaats ingeruimd voor het vereiste opleidingsniveau. In een tijd van een tekort aan geschoolde mankracht was dit terecht. Heden ten dage lijkt de situatie evenwel aanzienlijk gewijzigd. Door Hoksbergen is in 1974 al op deze ontwikkeling geattendeerd. Onlangs (1978) heeft Swanborn nog eens gewezen op enkele mogelijkheden voor het opzetten van een nieuwe milieu-indeling.

- 1) Het gemiddeld aantal jaren onderwijs in Frans, Duits en Engels is ook bekend voor een vergelijkbare groep leerlingen die in 1974 is ondervraagd. Zie hiervoor Claessen et al (1975a), Bijlagenband, tabel 11.2.4. De gemiddelden blijken vrijwel ongewijzigd te zijn gebleven.
- 2) Met behulp van toetsende factoranalyse is nagegaan of de vooraf aangebrachte driedeling in de data terug kon worden gevonden. Dit bleek niet het geval te zijn: de items uit eenzelfde cluster correleerden niet alleen onderling hoog, maar ook met items uit andere clusters. Een en ander impliceert dat het door ons aangebrachte onderscheid niet leeft in de beleving van de respondenten. Dit doet niets af aan de theoretische zinvolheid van het aangebrachte onderscheid. Er is dan ook besloten vast te houden aan de oorspronkelijke indeling en gebruik te maken van ongewogen somscores.

- 1) Dit idee is gedeeltelijk ontleend aan Een enquête betreffende de functie van concierges, amanuenses en toa's. Staatsuitgeverij, 1975
- 2) De beoordelingsschaal voor de frequentie van voorkomen van de taalgebruikssituaties is opgebouwd uit vijf antwoordmogelijkheden (nooit, eens per twee of drie jaar, eens of enkele malen per jaar, een tot drie keer per maand en eens per week of meer), die gezamenlijk het tijdscontinuüm beslaan. Het bereik van de antwoordcategorieën men spreekt ook wel van klassebreedte is evenwel verschillend. De langste periode wordt overspannen door de klasse 'eens per twee of drie jaar', gevolgd door 'eens of enkele malen per jaar' en 'Anders gezegd' de klassebreedte versmalt vanaf de categorie 'nooit'. Vanwege de centrale plaats die de taalgebruikssituaties in het onderzoek innemen, is nagegaan op welke wijze de gebruikte frequentie categorieën op een verantwoorde wijze konden worden omgezet in cijfercodes. Van de vijf antwoordmogelijkheden is bij drie categorieën sprake van een ondergrens en een bovengrens bijvoorbeeld voor de categorie '1 tot 3x per maand' is de ondergrens 1x per maand en de bovengrens 3x per maand. Teneinde een gemeenschappelijke noemer te vinden zijn de vier antwoordmogelijkheden herleid tot de categorie 'eens per twee of drie jaar'. Dit is gebeurd door de onder- en bovengrenzen van de klassen 'eens per week of meer', 'een tot drie keer per maand', en 'eens of enkele keren per jaar' uit te drukken in termen van de onder- en bovengrenzen van de klasse 'eens per twee of drie jaar'. Bovendien werd het gemiddelde van de boven- en ondergrens bepaald. De klasse 'eens per week of meer' leverde problemen op doordat er geen bovengrens is getrokken. Achtereenvolgens is uitgegaan van twee maal (a), drie maal (b) en viermaal per week (c). De aldus verkregen frequenties zijn vervolgens gekorrigeerd aan de cijfercodes 1, 2, 3 en 4. De 'fit', uitgedrukt in correlaties bleek redelijk goed, zoals volgend schema laat zien

Cijfercodes	ondergrens		bovengrens		gemiddelde		
		a	b	c	a	b	c
1	1	2	2	2	15	15	15
2	3	33	33	33	18	18	18
3	36	108	108	108	72	72	72
4	156	312	468	624	234	312	390
korrelatie met							
'Cijfercodes'	88	93	88	86	91	88	86

Aan de categorie 'nooit' is vervolgens de cijfercode 0 toegekend. Het resultaat is een beoordelingsschaal, lopend van 0 = nooit tot 4 = eens per week of meer.

- 3) Al deze percentages, gemiddelden en standaarddeviaties zijn in dit rapport niet opgenomen. Om de lezer enig idee van de gestandaardiseerde output te geven is als voorbeeld één pagina uit de originele bijlagenband afgedrukt (zie de volgende pagina).
- 4) De volledige verzameling figuren is opgenomen in 'Studies over het onderwijs in de moderne vreemde talen', deel IV, p. 113-119 en 235-241.
- 5) Tussen de taalgebruikssituaties werden soms vrij aanzienlijke, positieve correlaties aangetroffen. Over alle situaties heen varieerden de gemiddelde correlatiecoëfficiënten van 0.40 tot 0.50.
- 6) De gegevens voor de drie talen zijn verzameld bij dezelfde respondenten. Dit stelt ons in principe in staat om de verschillen tussen de frequentieprofielen van de taalgebruikssituaties voor Frans, Duits en Engels te toetsen met een variantie-analyse-design waarin naast 'taal' ook 'respondenten' als variantiebron wordt onderscheiden. Het zg. herhaalde metingen design.

Men kan bewijzen (Edwards, 1967, p. 300) dat, wanneer de correlatie tussen de scores voor verschillende talen over de respondenten heen positief is, de F-ratio voor de verschillen tussen de talen bij toepassing van het herhaalde metingen design groter is dan

	DUITS	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
--	-------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

LEERLINGEN

KENNIS	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
--------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

bij toepassing van een design waarin met de faktor 'respondenten' geen rekening wordt gehouden het zg. single factor design (Winer, 1971) of het randomised group design (I dwards, 1967)

Onder de in ons geval zeer plausible aanname van positieve correlaties tussen de frequentiescores volgt hieruit, dat verschillen tussen frequentieprofielen die bij toepassing van het single factor design niet significant zijn, wel significant kunnen zijn wanneer we het herhaalde metingen design toe zouden passen belangrijker voor ons is echter dat verschillen die bij het single factor design al een F ratio opleveren die de kritische F-waarde ruim overstijgt, zeker ook bij het herhaalde metingen design significant zullen zijn

Omdat er zulke duidelijke verschillen tussen de profielen van de drie talen per schooltype voorkomen (zie de bijbehorende figuren) en dit de meest eenvoudige vorm van verwerking is, hebben we in dit geval gebruik gemaakt van het single factor design

- 7) Voor het bepalen van deze bijdrage is uitgegaan van de ladingen van de 24 situaties op de eerste diskriminantdimensie, die op het merendeel van de schooltypen ook de enig significante dimensie bleek te zijn
- 8) De keuze van juist deze somscores heeft pas plaatsgevonden nadat de indices (paragraaf 6.3) waren geselecteerd. Nadat duidelijkheid was verkregen over de indices, zijn de bijbehorende somscores samengesteld
- 9) Voor de somscores van leerlingen en oud-leerlingen wordt verwezen naar Studies over het onderwijs in de moderne vreemde talen, deel IV, Bijlagenband, p. 146 en 324
- 10) Zie bijvoorbeeld Cronbach (1951)
- 11) Voor de konstruktie van de indices zijn respondenten die op meer dan een kwart van de 24 taalgebruikssituaties geen antwoord hebben gegeven uitgesloten. Bij respondenten met een lager percentage non response is aan de ontbrekende taalgebruikssituatie(s) de modale score van het betreffende item toegekend. Alle indices zijn van de vorm $a + b$

De waarde van a – de teller van de index – komt tot stand door per respondent de scores op de taalgebruikssituaties die tot a gerekend worden, te sommeren. De waarde van $(a + b)$ – de noemer van de index – is het totaal van de teller, vermeerderd met de gesommeerde scores van de situaties die onder b , de resterende situaties, vallen.

Na een eerste screening van mogelijke indices om de aard van het taalgebruik te karakteriseren, resteerden 20 indices voor nadere selectie. Dit betrof de volgende indices:

- 1 produktief taalgebruik in verhouding tot totaal taalgebruik
- 2 mondeling taalgebruik in verhouding tot totaal taalgebruik
- 3 spreekvaardigheid in verhouding tot totaal taalgebruik
- 4 schrijfvaardigheid in verhouding tot totaal taalgebruik
- 5 luistervaardigheid in verhouding tot totaal taalgebruik
- 6 leesvaardigheid in verhouding tot totaal taalgebruik
- 7 gespreksvaardigheid in verhouding tot totaal taalgebruik
- 8 leesvaardigheid in verhouding tot totaal schriftelijk taalgebruik
- 9 gespreksvaardigheid in verhouding tot totaal mondeling taalgebruik
- 10 taalgebruik in de persoonlijke sfeer in verhouding tot totaal taalgebruik
- 11 taalgebruik in de werksituatie in verhouding tot totaal taalgebruik
- 12 taalgebruik in de studie in verhouding tot totaal taalgebruik
- 13 gespreksvaardigheid in verhouding tot totaal taalgebruik in persoonlijke sfeer
- 14 gespreksvaardigheid in verhouding tot totaal taalgebruik in werksituatie
- 15 gespreksvaardigheid in verhouding tot totaal taalgebruik in studie
- 16 leesvaardigheid in verhouding tot totaal taalgebruik in persoonlijke sfeer
- 17 leesvaardigheid in verhouding tot totaal taalgebruik in werksituatie
- 18 leesvaardigheid in verhouding tot totaal taalgebruik in studie
- 19 gespreksvaardigheid met meer dan twee personen in verhouding tot totaal gespreksvaardigheid
- 20 specialistisch taalgebruik in verhouding tot totaal taalgebruik in werk en studie

Bij deze indices moet worden opgemerkt dat deze steeds komplementair zijn. Als de index voor mondeling taalgebruik (nr. 2) 0,60 bedraagt, dan zal de index voor schriftelijk taalgebruik noodzakelijkerwijze de waarde 0,40 hebben.

Het zal duidelijk zijn dat het vrijwel onbegonnen werk is alle indices naar taal en naar schooltypen te analyseren. Om tot een eerste reductie te komen is nagegaan of het aantal situaties waaruit een index is opgebouwd, wel voldoende groot is. Als minimum werd daarbij een aantal van drie situaties aangehouden. Het gevolg was dat de indices 13, 16, 17 en 18 uit de lijst van potentiële indices geschrapt konden worden.

De resterende indices zijn vervolgens beoordeeld op eenduidigheid, relevantie vanuit het model van de taalgebruikssituaties en betekenis voor de onderwijspraktijk. Vooral dit laatste criterium heeft veel gewicht in de schaal gelegd. Uiteindelijk bleven de indices het mondeling taalgebruik (nr. 2), gespreksvaardigheid (7), leesvaardigheid (6), schrijfvaardigheid (4) en beroepsmatig taalgebruik (11 + 12) over. De voor de hand liggende index luistervaardigheid is vervallen omdat deze index op een taalgebruikssituatie na (situatie 20) identiek is aan de index mondeling taalgebruik.

Voor de overgebleven indices werden bij een vijftal schooltypen voor de leerlingen per index de scores voor Frans, Duits en Engels berekend, evenals de gemiddelden en standaardafwijkingen per schooltype. Alle geselecteerde indices werden onderzocht naar frequentie van nulwaarden en onderlinge overlap. De resultaten waren van dien aard, dat geen verdere indices verwijderd hoefden te worden.

- 12) Voor de analyse van de vijf indices per schooltype is op een analoge wijze te werk gegaan als in voetnoot 6.
- 13) Deze uitsplitsing is op verzoek beschikbaar. Een voorbeeld voor de output is opgenomen op pagina 201.

SITUATIE	N-RESPONSE= 100%	SITUATIE KOMT NOOIT VOOR	KENNIS: ZONDER VEEL MOEITE	* TOTAAL PER- CENTAGE MET TEKORTEN	EENS PER 2 TOT 3 JAAR EN KENNIS: MET MOEITE	EENS PER 2 TOT 3 JAAR EN KENNIS: GEEN	JAARLIJKS OF VAKER MET MOEITE	JAARLIJKS OF VAKER EN KENNIS: GEEN
1 LICHT LECTUUR LEZEN (AV STRIPS, DETECTIVES)	191	12	84	11	5	-	6	-
2 KORT ZAKELIJKE BRIEF SCHRYVEN IVM VAK, HOBBY	187	25	39	42	24	1	17	1
3 PERSOONLIJKE BRIEF SCHRIJVEN	177	54	49	16	8	-	8	-
4 MONDELING EENV. INLICHTING GEVEN OF VRAGEN	191	4	83	14	6	-	8	-
5 FILM/TV PROG. VOLGEN ZONDER ONDERTITELS	193	4	82	16	3	1	12	-
6 HESLUISTEREN VAN RADIO PROGRAMMA'S	185	17	68	22	9	1	12	-
7 ROMAN, VERHALENBUNDEL, TONEELSTUK LEZEN	182	35	54	23	12	1	11	-
8 GESPREK OVER VERTR. ON- DERW. RV. BEROEP/HOBBY	184	20	58	28	18	1	9	-
9 INFORMATIEVE TEKST LEZEN BV. TELEGRAM, ZAKENBRIEF	187	5	79	18	3	-	15	-
10 GASTEN ONTVANGEN, RODVOLLEIDEN E.O.	181	23	51	33	14	1	17	1
11 TELEFOON AANNEMEN EN DOORVERBINDEN	185	24	68	17	5	1	10	1
12 ZAKELYK TELEFOONGESPREK VOEREN	184	20	42	41	15	2	24	1
13 KORT ZAKELYKE BRIEF, TELEGRAM OPSTELLEN	184	16	38	48	23	3	22	1
14 MONDELING ZAKELYKE IN- LICHTING GEVEN/VRAGEN	103	10	60	32	15	1	16	-
15 OFLEZEN AAN EEN VERGADERING	182	27	42	37	22	2	13	-
16 MONDELING TECHN. INSTRUK- TIES, ADV. GEVEN/KRYGEN	183	14	44	41	15	4	22	-
17 ROEK OF TYDSCHRIFT LEZEN OVER EIGEN VAK	185	1	71	29	8	-	21	-
18 ROEK OF TYDSCHRIFT LE- ZEN, NIET OVER EIGEN VAK	183	14	54	36	14	1	20	1
19 VERSLAG, ARTIKEL OF TEKST V.L.F.ZING SCHRYVEN	183	37	17	49	29	3	17	-
20 TEKST HARDOP VOORLEZEN RV. LEZING	183	29	67	17	12	1	5	-
21 L.F.ZING VOLGEN	183	15	67	23	11	2	9	1
22 OFLEZEN AAN GROEPS- DISCUSSIE OVER EIGEN VAK	183	28	39	40	27	2	11	1
23 OFLEZEN AAN KURSUS IN DEZEL. TAAL GEGEVEN	181	37	38	36	28	1	7	1
24 GESPREK VOEREN MET STUDIE- OF VAKGENOET	183	12	61	33	21	1	11	-

- 1) De somscore mondeling taalgebruik, die inhoudelijk grotendeels samenvalt met de somscore gespreksvaardigheid, hebben we laten vallen
- 2) De variabele sociaal milieu, die geoperationaliseerd is als het beroepsniveau, is voor de oud-leerlingen gerangschikt onder het cluster beroepskenmerken
- 3) De resultaten in deze paragraaf zijn ontleend aan het basisrapport 'Studies over het onderwijs in de moderne vreemde talen, deel IV'. Claessen et al., p. 157-172 en 277-284, Nijmegen, 1978a

4) *Redundantie-analyse*

Redundantie-analyse (Thissen en Van De Wollenberg, 1975, Van De Wollenberg, 1975a en 1975b) gaat net als canonische-korrelatie-analyse uit van twee datamatrices (x-variabelen en de y-variabelen), waarbij de belangstelling uitgaat naar de gemeenschappelijke componenten van beide sets variabelen

De procedure van canonische korrelaties heeft verschillende nadelen. Een nadeel is dat een hoge canonische korrelatiecoëfficiënt niet hoeft te impliceren dat er tussen beide datamatrices ook sprake is van een grote gemeenschappelijke variantie: een enkele variabele die binnen de betreffende set een ondergeschikte plaats inneemt, kan leiden tot een flonssante canonische korrelatie zonder dat de beide matrices als zodanig veel verwantschap vertonen.

Een ander nadeel houdt verband met het louter formele onderscheid in predictoren en criteria.

Redundantie-analyse komt aan deze bezwaren tegemoet. Ook hier worden variaten gekonstrueerd die een maximum aan variantie verklaren, maar dan wel conditioneel gegeven de matrix van criteria worden variaten van predictoren gekonstrueerd die een maximum aan variantie verklaren bij de criteria. De gebruiksmogelijkheden van redundantie-analyse zijn veelvoudig. In ons geval gaat het om een set van verschillende criteriumvariabelen – taalgebruik en tekorten in talenkennis – die verklaard moeten worden door een set van verschillende predictoren. De auteurs van het computerprogramma Redanal karakteriseren deze situatie als 'simultane multiple korrelatie-analyse', een uitbreiding van multiple-regressie waarbij er sprake is van meer dan 1 criteriumvariabele. Intentie van de analyse is vorm variaten van de predictoren op een zodanige wijze dat deze variaten een maximum aan variantie van de criteria verklaren. Voor de interpretatie van deze variaten wordt uitgegaan van de ladingen (korrelaties) van de predictoren op deze variaten en van de ladingen van de criteria op deze variaten. De variaten binnen de criteria blijven verder buiten beschouwing.

Ook bij redundantie-analyse geldt dat de supermatrix van X en Y positief definitief moet zijn. Om deze reden moesten bij de selectie van de criteriumvariabelen een aantal somscores en indices vervallen.

Per taal en per schooltype zijn in de bijlage van Studies over het Onderwijs in de moderne vreemde talen, deel IV, opgenomen:

- korrelaties tussen predictoren en criteria die hoger zijn dan 0.30
- de totaal door de predictoren verklaarde variantie van de criteria
- de percentages variantie die door de eerste variaten van de predictoren worden verklaard en de ladingen van de predictoren en criteria hierop

- 5) De analyse waarover hier gerapporteerd wordt, is uitgevoerd t.b.v. het basisrapport (Studies over het onderwijs in de moderne vreemde talen, deel IV). Voor deze analyse was de verzameling van criteriumvariabelen ook iets anders samengesteld. De somscore 'beroepsmatig taalgebruik' en index 'beroepsmatig taalgebruik' moesten buiten beschouwing blijven wegens een te hoge korrelatie met de andere criteriumvariabelen. Op een aantal schooltypen bleek het niet mogelijk een inverse te berekenen van de korrelatiematrix van predictoren en criteria. Een ander verschil betreft de aanwezigheid van de criteriumvariabele absoluut tekort in talenkennis.

Bij de redundantie-analyses voor de verschillende schooltypen in het onderzoek onder oud-leerlingen hebben we destijds afgezien van de predictoren bereikt opleidingsniveau in het avo en in het bo. Voor de analyses in paragraaf 7.3, die specifiek voor deze publikatie zijn uitgevoerd, hebben we deze beide predictoren wel meegenomen.

- 6) De belangrijkste oorzaak hiervan is naar onze mening gelegen in het komplementaire karakter van de indices leerlingen en oud-leerlingen die een hoge score hebben op de index gespreksvaardigheid, hebben noodzakelijkerwijze een lage score op de indices leesvaardigheid en schrijfvaardigheid. Het gevolg van deze wisselwerking is een voortdurend veranderen van de richting van de ladingen van predictoren en criteriumvariabelen. Doordat de percentages verklaarde variantie laag zijn bij de indices kunnen ook allerlei toevalsfactoren een rol gaan spelen.
- De percentages verklaarde variantie die zijn genoemd zijn niet meer dan een globaal gemiddelde. Doordat de somscores en de indices naar konstruktie van elkaar afhankelijk zijn, stonden we voor de noodzaak twee sets van criteriumvariabelen samen te stellen. De eerste set bestond uit de somscores gespreksvaardigheid, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en absoluut tekort in talenkennis. De tweede set omvatte de indices gespreksvaardigheid, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en het relatieve tekort in talenkennis. Per set en per schooltype is voor leerlingen en oud-leerlingen een redundantie-analyse uitgevoerd. De percentages verklaarde variantie waarover in de tekst wordt gesproken, zijn het globale gemiddelde van wat door de eerste variantie aan variantie wordt verklaard.
- 7) Voor de regressie-analyse zijn de nominale variabelen omgezet in dummy-variabelen.
- 8) Er is gebruik gemaakt van het programma 'multivariate, version 5, June 1972'.
- 9) Resultaten van de regressie-analyse voor Frans, Duits en Engels voor leerlingen en oud-leerlingen: de percentages variantie die door de predictoren samen worden verklaard, de successievelijke bijdrage van de predictoren aan het percentage verklaarde variantie, step-down toetsen voor de predictoren per criteriumvariabele, step-down toetsen voor de criteriumvariabelen per groep van predictoren.

Frans leerlingen	1 somscore gespreks- vaardig- heid	2 somscore leesbaar- digheid	3 somscore schrijfbaar- digheid	4 somscore beroeps- matig taal- gebruik	5 index ge- spreksbaar- digheid	6 index lees- vaardig- heid	7 index schrijfbaar- digheid	8 index be- roepsmatig taalge- bruik	9 relatief tekort in talen- kennis
multiple korrelatie in het kwadraat	0.20	0.30	0.22	0.21	0.09	0.06	0.05	0.11	0.22
percentage additioneel verklaarde variantie									
1 onderwijsniveau	4% pc*	5% pc	3% pc	4% pc	1% pc	1% pc	0% pc	3% pc	0%
2 onderwijssektor	3% pc	6% pc	4% pc	4% pc	3% p	2% p	1% pc	5% pc	5% pc
3 interactie	2% pc	1% --	1% p	1% pc	2% pc	1% --	1% --	1% pc	2% pc
4 achtergrondkenmerken	2% pc	3% pc	2% pc	2% pc	1% p-	1% --	2% pc	1%	2% p
5 onderwijservaringen	6% pc	3% pc	9% pc	7% pc	2% p	1% p-	1% p-	0	13% --
6 toekomstige loopbaan	3% pc	2% pc	3% p-	3% pc	0% --	0 --	0%	1% p	0% -c

- * Met behulp van een F-toets is nagegaan of de bijdrage aan de verklaarde variantie significant is. Hierbij is de waarde aangehouden van $p < 0.05$. Bij de percentages in de tabel komen respectievelijk de letters p (predictor) en c (criterium) voor. Deze letters verwijzen naar de resultaten van de step-down-toetsen voor de predictoren en de criteria. De letter p heeft betekenis binnen de afzonderlijke kolommen (p = deze groep van predictoren levert een significante bijdrage aan het percentage verklaarde variantie van de bewuste criteriumvariabele) en de letter c binnen de rijen (c = het percentage variantie is specifiek voor deze criteriumvariabele en wordt niet verklaard door de voorafgaande criteriumvariabelen).

Duits leerlingen	1 somscore gespreks vaardig heid	2 somscore leesbaar digheid	3 somscore schrijfbaar digheid	4 somscore beroeps matig taal gebruik	5 index ge spreksbaar digheid	6 index lees vaardig heid	7 index schrijfbaar digheid	8 index be roepsmatig taalg gebruik	9 relatief tekort in talen kennis
multiple korrela tie in het kwa draat	0.25	0.27	0.22	0.27	0.09	0.07	0.09	0.19	0.16
percentage addi tioneel verklaar de variantie									
1 onderwijs niveau	8% pc	11% pc	7% p	9% pc	1% p-	1% pc	1% p	5% pc	2% pc
2 onderwijs sektor	8% pc	6% pc	6% pc	9% pc	5% pc	2% pc	3% pc	11% pc	3% pc
3 interactie	3% pc	2% pc	2% pc	2% pc	1% pc	2% pc	1% p	1% pc	2% pc
4 achtergrond kenmerken	1% pc	1% pc	1% pc	1% pc	1% pc	0% -	1% p-	0% pc	3% pc
5 onderwijs ervaringen	2% pc	6% pc	4% pc	3% p	0% p-	1% pc	2% p	1% p-	6% pc
6 toekomstige loopbaan	3% pc	1% p	2% pc	3% pc	1% p	1% -	1% p	2% p	0% -

Engels leerlingen	1 somscore gespreks vaardig heid	2 somscore leesbaar digheid	3 somscore schrijfbaar digheid	4 somscore beroeps matig taal gebruik	5 index ge spreksbaar digheid	6 index lees vaardig heid	7 index schrijfbaar digheid	8 index be roepsmatig taalg gebruik	9 relatief tekort in talen kennis
multiple korrela tie in het kwa draat	0.25	0.32	0.21	0.27	0.09	0.04	0.06	0.16	0.16
percentage addi tioneel verklaar de variantie									
1 onderwijs niveau	12% pc	18% pc	10% pc	13% pc	3% p	0% pc	1% p-	4% pc	7% pc
2 onderwijs sektor	6% pc	9% pc	5% pc	7% pc	2% pc	2% p-	2% p-	8% pc	6% pc
3 interactie	4% pc	2% p	3% pc	4% pc	2% p-	1% p-	1% pc	2% pc	1% pc
4 achtergrond kenmerken	1% pc	1% pc	1% pc	1% pc	1% p-	0% -	1% p-	0% -	1% pc
5 onderwijs ervaringen	0% -	1% pc	1% p	0% -	0% pc	0% -	1% pc	0% pc	2% pc
6 toekomstige loopbaan	2% pc	1% pc	1% p-	2% pc	1% p-	1% p-	0% -	2% -	0% -

Frans oud leerlingen	1 somscore gespreks vaardig heid	2 somscore leesbaar digheid	3 somscore schrijfbaar digheid	4 somscore beroeps matig taal gebruik	5 index ge spreksbaar digheid	6 index lees vaardig heid	7 index schrijfbaar digheid	8 index be roepsmatig taalg gebruik	9 relatief tekort in talen kennis
multiple korrela tie in het kwa draat	0.13	0.20	0.11	0.16	0.08	0.08	0.05	0.12	0.15
percentage addi tioneel verklaar de variantie									
1 onderwijs niveau	0% -	3% pc	0% -	0% pc	2% p	3% pc	0% pc	0% pc	2% p
2 onderwijs sektor	4% pc	8% pc	4% pc	7% pc	2% p	1% pc	2% pc	5% pc	6% pc
3 interactie	1% -	2% pc	1% pc	1% pc	1% p	1% pc	1% pc	0% pc	1% pc
4 achtergrond kenmerken	1% pc	1% pc	1% pc	1% pc	1% -	1% pc	1% pc	2% pc	1% p
5 onderwijs ervaringen	1% pc	4% pc	1% p	1% p	1% p	1% p	0% pc	1% pc	4% pc
6 beroepsitu atiekenmerken	6% pc	2% pc	4% pc	6% pc	1% p	1% p-	1% pc	4% pc	1% -

Duits oud- leerlingen	1 somscore gespreks- vaardig- heid	2 somscore leesvaar- digheid	3 somscore schrijfvaar- digheid	4 somscore beroeps- matig taal- gebruik	5 index ge- spreksvaar- digheid	6 index lees- vaardig- heid	7 index schrijfvaar- digheid	8 index be- roepsmatig taalge- gebruik	9 relatief tekort in talen kennis
multiple korrela- tie in het kwa- draat	0 27	0 26	0 16	0 29	0 11	0 08	0 07	0 25	0 20
percentage addi- tioneel verklaar- de variantie									
1 onderwijs- niveau	1% pc	3% pc	1% p-	1% pc	0% -	1% pc	0% pc	2% pc	3% pc
2 onderwijs- sektor	15% pc	13% pc	7% pc	17% pc	4% pc	2% pc	2% pc	17% pc	7% pc
3 interaktie	3% pc	3% pc	2% p-	3% pc	1% p-	1% p-	1% pc	1% pc	3% pc
4 achtergrond- kenmerken	2% pc	2% pc	2% p	2% pc	2% pc	2% pc	1% p-	1% p	1% p-
5 onderwijs- ervaringen	1% pc	2% pc	2% pc	1% p-	0%	0%	2% p-	0% -	4% pc
6 beroepssitua- tiekennmerken	5% pc	3% pc	2% p	5% p-	4% pc	2% p	1% -c	4% p-	2% pc

Engels oud- leerlingen	1 somscore gespreks- vaardig- heid	2 somscore leesvaar- digheid	3 somscore schrijfvaar- digheid	4 somscore beroeps- matig taal- gebruik	5 index ge- spreksvaar- digheid	6 index lees- vaardig- heid	7 index schrijfvaar- digheid	8 index be- roepsmatig taalge- gebruik	9 relatief tekort in talen- kennis
multiple korrela- tie in het kwa- draat	0 25	0 32	0 16	0 29	0 09	0 07	0 04	0 23	0 20
percentage addi- tioneel verklaar- de variantie									
1 onderwijs- niveau	2% pc	6% pc	1% pc	3% pc	0%	2% pc	0% -	2% pc	2% p-
2 onderwijs- sektor	11% pc	15% pc	6% pc	14% pc	3% pc	1% p	1% pc	11% pc	9% pc
3 interaktie	3% pc	1% p	2% p-	3% pc	1% pc	1% -	1% pc	2% pc	1% pc
4 achtergrond- kenmerken	2% pc	3% pc	1% p-	2% pc	2% p	0%	0% -	2% p	3% pc
5 onderwijs- ervaringen	1% pc	3% pc	2% pc	2% p-	0%	1% p-	1% p-	1% p	4% pc
6 beroepssitua- tiekennmerken	6% pc	3% pc	4% pc	5% p-	3% pc	2% p-	1% pc	5% pc	1% p

- ACKERMANS, J.P., HUIZEN, P. VAN, KNEGTMANS, J., KUYPERS, H., VRIES, J. de (1971), De moderne vreemde talen in het voortgezet onderwijs. Diskussienota ten dienste van het onderwijskundig overleg te Lochem. R.K. Mavoblad, 10, 1971, 431-442.
- AHLQUIST, P. (1968), What need to Swedes experience for proficiency in English? Stockholm, 1968.
- ALBINSKY, M. (1968), Onderzoek en actie, over de relatie tussen sociaal-wetenschappelijk onderzoek en menselijk handelen. Assen, 1978.
- ALBOU, P. (1975), Sur le concept de besoin. Cahiers Internationaux de Sociologie, 4, 1975, 197-238.
- ALDEN, D.W. (1970), The threat to the college language requirement: implications for secondary schools and colleges. In: Newell (eds.). Dimension languages 70. Jacksonville, 1970, 12-23.
- ALLOUCHE, E.K., ERVIN, G.L. (1976), Expanding the options. curricula in many languages. In: Jarvis (ed.). An integrative approach to foreign language teaching. Shocie, 1976, 245-283.
- AMSTERDAM-SCHOLTEN, I. VAN, ESCH, P. VAN, STEGLERS, A., SMULDERS, D., STUART, A. (1978), Een onderzoek naar het onderwijs in Engels en Frans op Mavo, Havo en Vwo. Instituut voor Toegepaste Taalkunde, Nijmegen, 1978.
- ATWOOD, H.M., FLLIS, J. (1970), The concept of need: an analysis for adult education. Adult Leadership, 19, 1970-1971, 210-219.
- BAARDMAN, G.G. (1961), Geschiedenis van het onderwijs in het Frans in Nederland in de twintigste eeuw. Levende Talen, 1911-1961, jubileumnummer, 141-185.
- BAKER, D.B. (1976), Recent trends in growth of chemical literature. Chemical and Engineering News, 10, 1976, 23-27.
- BAKKER, L.G. (1979), Eerste rapport Stuurcommissie M.F.A.O. is uit. Weekblad, 41, 1979, 1788-1789.
- BALTRUWIT, S. (1975), Foreign language teaching and learning today. methods and techniques of foreign language-teaching with reference to the aims in view, levels and age-groups, social and professional backgrounds. Marburg, 1975.
- BARTELS, A. (1963), Een eeuw middelbaar onderwijs 1863-1963. Groningen, 1963.
- BARRERA-VIDAL, A., (1972), Die Probleme der zweiten und weiterer Fremdsprachen. In: Osieka (ed.) Probleme, Prioritäten, Perspektiven des Fremdsprachlichen Unterrichts. Augsburg, 1972, 65-77.
- BARTLETT, A. (1968), The foreign language requirement for the Ph.D. a new approach. Foreign Language Annuals, 2, 1968, 174-184.
- BAUSCH, K.R. (1978), Beiträge zum Verhältnis von Fachsprache und Gemeinsprache im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II. Heidelberg, 1978.
- BECKER, H.A. (1974), Sociale methodologie. Inleiding tot de werkwijze van de sociale wetenschappen. Meppel, 1974.
- BELGISCH VERTALINGSCENTRUM (1971), De behoeften aan informatie en documentatie in moeilijk toegankelijke talen in het universitair en industrieel wetenschappelijk onderzoek. Proeve van een analyse. Brussel, 1971.
- BERTING, J. (1978), Het onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen: veel noten, weinig muziek. Levende Talen, 335, 1978, 462-470.
- BEUSEKOM, H.A.M. VAN (1978), Hoe doen vwo-abituriënten het op de universiteit? Weekblad, 29, 1978, 1117-1126.
- BLANCPAIN, M. (1975), Situation de la langue française dans le monde. Die Neueren Sprachen, 6, 1975, 407-495.
- BLANCPAIN, M. (1976), Une politique du Français? Langue internationale. In: Blancpain en Réboullet (red.). Une langue le français aujourd'hui dans le monde. Parijs, 1976, 216-227.

- BLIESLNL, U, SCHROEDER, K (1977), Elemente einer Didaktik des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe II Didaktische Reflexionen, Entwürfe und Modelle Frankfurt A M, 1977
- BONGAERTS, Th L G EN FLS, T J M VAN (1979), Behoeften aan moderne vreemde talen en vreemde-talenonderwijsbeleid In Matter (red) Taalpolitieke kwesties in Nederland Toegepaste taalwetenschap in artikelen Amsterdam, 1979, 63-82
- BOONMAN, C, SIXMA, J (1978), Betreffende het streven naar een onderwijskunde Pedagogische Studien, 2, 1978, 81-91
- BOUTON, C P (1970), La situation actuelle du Français dans le monde. In Newell (ed), Dimension Languages 70 Jacksonville, 1970, 90-102
- BREMER, S, MANTE, W H R, MCKINNEY, J P (1970), Studiekeuze en vakkenpakketten van het vwo Universiteit en Hogeschool, 6, 1970, 474-479
- BREMER, S, HURKMANS, P A J J, MANTE, W H R, MODDERAAR, J W, RIJPERT, A L M (1973), Toelating tot het W O Derde verslag van een longitudinaal onderzoek naar studiekeuze en vakkenpakketten Universiteit en Hogeschool, 6, 1973, 288-300
- BRFEMER, S, HURKMANS, P A J J, MANTE, W H R, MODDERAAR, J W, RIJPERT, A L M (1974), Ontstaan en vergaan van studiekeuze Vierde verslag van een longitudinaal onderzoek naar studiekeuze en vakkenpakketten Universiteit en Hogeschool, 6, 1974, 300-306
- BRFEMER, S (1975), Vakkenpakketten en zekerheid van studiekeuze een terugblik over drie jaren Universiteit en Hogeschool, 5, 1975, 264-270
- BROD, R I (1968), Trends in foreign language enrollments The Brittanica review of foreign language education Volume 2, Chicago, 1968, 341-362
- BROD, R I (1971), Modern language association survey of college foreign language enrollments - Fall 1970 Foreign Language Annals, 5, 1971, 192-196
- BROUWER, D P (1969), Onderwijsbeleid en Jeugdwerkloosheid Beschrijving en achtergrond van een discrepantie op een deelmarkt van de arbeidsmarkt Scriptie aan de Erasmus-Universiteit Rotterdam, 1979
- BRUINS, D F, FLS, T J M VAN, MATTER, J F, NOORDIJK, W J J, SMIT, G, WLLSING, W P B M (1978), Reacties op de nota 'Aanzet' Enschede, 1978
- BRUS, B TH (1976), Over de bijdrage van onderwijskundig onderzoek tot de realisering van een onderwijsbeleid in de geest van de Contourennota Pedagogische Studien, 10, 1976, 406-419
- BRUS, B TH (1978), Inkele kanttekeningen bij de reactie van Boonman en Sixma 'Betreffende het streven naar een onderwijskunde' Pedagogische Studien, 2, 1978, 92-98
- BUNG, K (1973), The foreign language needs of waiters and hotel staff CCC/EES (73) 34, Straatsburg 1973
- CANDLIN, C, LLATHER, J, BRUTON, C (1974), Work in progress Reports I, II, III. English language skills for overseas doctors and medical staff Lancaster, 1974
- CARPAY, J A M, BOL, C (1974), Engels in het basisonderwijs, een studie op het gebied van de leergangontwikkeling Den Bosch, 1974
- CARPAY, J A M (1975), Onderwijs-leerpsychologie en leergangontwikkeling in het vreemde talenonderwijs Utrecht, 1975
- CARPAY, J A M (1978), Engels in de basisschool? Mening en houdingen van (oud-) leerlingen en docenten in het voortgezet onderwijs Project Engels in het Basisonderwijs (EIBO), Utrecht, 1978
- CARPAY, J A M (1979), Engels in het basisonderwijs voor-tegen-geen mening. In Matter (red) Taalpolitieke kwesties in Nederland Toegepaste taalwetenschap in artikelen Amsterdam, 1979, p 95-110
- CARROLL, J B (1975), The teaching of French as a foreign language in eight countries Stockholm, 1975
- CHRIST, H (1976), Französisch ab Klasse 5 Ergebnisse einer Umfrage bei den Kultusministerien Neusprachliche Mitteilungen, 3, 1976, 151-154
- CHRIST, H (1977a), Das Wahlverhalten der Schüler in der reformierten Oberstufe der Gymnasien In Finkentadt und Schroder (Hrsg) Daten und Statistiken zum Englischunterricht Augsburg, 1977, 113-125

- CHRIST, H (1977b), Der Fremdsprachenunterricht auf der gymnasialen Oberstufe Eine quantitative Analyse Praxis des Neusprachlichen Unterrichts, 4, 1977, 339-347
- CHRIST, H (1977c), Didaktische Grammatik als kommunikative Grammatik dargestellt am Beispiel der Grammatik von Un Niveau Seuil In Hunfeld (Hrsg.) Neue Perspektiven der Fremdsprachendidaktik Regensburg, 1977, 35-45
- CHRIST, H (1979a), Die Stundentafeln für den neusprachlichen Unterricht in der Entwicklung der letzten beiden Jahrzehnte Neusprachliche Mitteilungen, 1, 1979, 1-5
- CHRIST, H (1979b), Bericht der Kultusministerkonferenz zum Französischunterricht Neusprachliche Mitteilungen, 2, 1979, 74-78
- CLAESSEN, J F M IN PELKMANS, A H W M (1974), Voorstudie over behoeften aan kennis van vreemde talen Studies over het onderwijs in de moderne vreemde talen, deel I Nijmegen, 2e druk 1978
- CLAESSEN, J F M IN OUD-DE GLAS, M M B (1975), Moderne vreemde talen op de weegschaal Levende Talen, 313, 1975, 291-306
- CLAESSEN, J F M, DLRKS, J A H, OUD-DE GLAS, M M B, MENS, A J (1975), Moderne vreemde talen in examenpakketten van het avo Een onderzoek onder scholen en leerlingen naar de determinanten van de keuze van moderne vreemde talen als examenvak Tekstdeel en Bijlagenband Studies over het onderwijs in de moderne vreemde talen, deel II Nijmegen, 1975 (van dit deel verscheen ook een samenvatting)
- CLAESSEN, J F M, GALEN, A M VAN, OUD-DE GLAS, M M B (1978a), De behoeften aan moderne vreemde talen Een onderzoek onder leerlingen, oud-leerlingen en scholen Tekstdeel en Bijlagenband Studies over het onderwijs in de moderne vreemde talen, deel IV Nijmegen, 1978 (van dit deel verscheen ook een samenvatting)
- CLAESSEN, J F M, GALEN, A M VAN, OUD-DE GLAS, M M B (1978b), De behoeften aan moderne vreemde talen Een onderzoek onder stafleden en studenten van het wetenschappelijk onderwijs Tekstdeel en Bijlagenband Studies over het onderwijs in de moderne vreemde talen, deel V Nijmegen, 1978 (van dit deel verscheen ook een samenvatting)
- CLAESSEN, J F M, GALEN, A M VAN, OUD-DE GLAS, M M B (1978c), De behoeften aan moderne vreemde talen Een onderzoek onder bedrijven en overheidsdiensten Tekstdeel en Bijlagenband Studie over het onderwijs in de moderne vreemde talen, deel VI Nijmegen, 1978 (van dit deel verscheen ook een samenvatting)
- CLARK, J L D (1968), The graduate school foreign language requirement a survey of testing practices and related topics Foreign Language Annals, 2, 1968, 150-164
- CLYNE, M G (1977), European multinational companies in Australia and the exportation of languages Review of Applied Linguistics, 37, 1977, 83-91
- COHLN, J (1969), Statistical power analysis for the behavioral sciences New York, 1969
- COHEN, J, COHEN, P (1975), Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences New York, 1975
- COMMISSIE LEERPLAN RUSSISCH (1975), Jaarverslag augustus 1973-1974 van de C L R en het project 'Toetsen Russisch Havo Vwo' van het Cito Arnhem/Utrecht, 1975
- COMMISSIE LEERPLAN RUSSISCH (1972), Russisch op school? Motieven en resultaten Utrecht, 1972
- COMMISSIE LEERPLAN SPAANS (1975), Spaans in het voortgezet onderwijs Den Bosch, 1975
- COMMISSIE LEERPLAN SPAANS (1977), Verslag van de activiteiten over de jaren 1973-1976 Enschede, 1977
- CORDER, S P (1973), Introducing applied linguistics London, 1973
- COSTE, D (1976), Decrire et enseigner une compétence de communication remarques sur quelques solutions de continuité Bulletin CILA, 24, 1976, 18-44
- COSTE, D (1977a), Analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes, à propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques Etudes de Linguistique Appliquée nouvelle série, 27 1977, 51-77
- COSTE, D (1977b), Un niveau seuil outil et matériaux pour la description d'objectifs fonctionnels minimaux dans l'apprentissage du français langue étrangère In Matter (red.) Leerplanontwikkeling voor de moderne vreemde talen Toegepaste taalwetenschap in artikelen Amsterdam, 1977, 5-21
- COSTE, D (1977c), Un niveau seuil Le Français dans le Monde 126 1977, 17-22

- COUNCIL OF EUROPE (1971), Linguistic content, means of evaluation and their interaction in the teaching and learning of modern languages in adult education, Symposium at Ruchlikon, May 1971, CCC/EES (71) 135 Straatsburg, 1971
- CRUICKSHANK, N (1973), Vergelijkend onderzoek op het gebied van de taals in de West Europese landen bestaande leerplannen voor het onderwijs in de moderne vreemde talen Den Bosch, 1973
- CRONBACH, L J. (1951), Coefficient alpha and the interval structure of tests Psychometrika, 16, 1951, 297-334
- CUNNINGHAM, W (1970), Modern languages in further education Report of a working party Edinburgh, 1970
- CUYPER, P DE (1976), Untersuchung des Sprachbedarfs im belgischen Wirtschaftsleben Bulletin der Internationalen Vereinigung Sprache und Wirtschaft, 4, 1976, 44-48 Sprachen zentrum der Universität Augsburg, 1976
- DAHLLOFF, U (1965), The contents of education with regards to demands for different jobs and further studies Stockholm, 1965
- DAHLLOFF, U (1973), The curriculum development system in Sweden Some comments on present trends and problems International Review of Education, 12, 1973, 218-231
- DANIELS, M J M, LAAR, L VAN DE, GINNEKEN, P J VAN (1962), Nederlandse ingenieurs over opleiding voor niet-technische taakaspekten Verslag van een enquête bij 2000 Nederlandse ingenieurs Eindhoven, 1962
- DAVIES, N F (1976), Receptive versus productive skills in foreign language learning The Modern Language Journal, 8, 1976, 440-443
- DENNINGHAUS, F. (1975), Methoden der expliziten Lernzielbestimmung – Die Voraussetzungen für eine objektive Leistungsmessung und Erfolgskontrolle im Fremdsprachenunterricht Praxis des Neusprachlichen Unterrichts, 2, 1975, 127-141
- DIRVEN, R, GOLDFIN, H, HINNCHEN, H (1977), Zur Motivation und Einstellung im Fremdsprachenunterricht In Hunfeld (Hrsg.) Neue Perspektiven der Fremdsprachendidaktik Regensburg, 1977, 106-116
- DIJKSTRA, J M (1977), Vreemde-talenonderwijs in het hoger agrarisch onderwijs Hogere Bosbouw en Cultuurtechnische school te Velp, 1977
- DOMMICK, J, KROPE, P (1972), Student und Latinum Untersuchung zum Bestand und Bedarf an Lateinkenntnissen bei Studenten Basel, 1972
- DOS GHALI, D, TRÉMBLY, D (1978), Recherche et analyse des besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel, au ministère des affaires extérieures du Canada Paper ge presenteerd op het vijfde Aila-Congres in Montreal, 1978
- DUBOIS-FRIEELS, A M (1967), Documentation scientifique des besoins du Corps Médical Belge. Belgisch Vertalingscentrum Brussel, 1967
- DUSSEL, J P (1968), Surveys and reports on foreign language enrollments Britannica review of foreign language education, 1, 1968, 415-438
- DWILL, H (1976), Inhalte und Methoden der informellen Schulerbefragung im Fremdsprachenunterricht In Solmecke (Hrsg.) Motivation im Fremdsprachenunterricht Paderborn, 1976, 145-155
- EDWARDS, A L. (1967), Statistical methods New York, 1967²
- Een enquête betreffende de functie van concierges, amanuenses en toa's Staatsuitgeverij, 1975
- EGGEMONT, J L. (1977), Enquête urenvermindering Frans 1972 Levende Talen, 299, 1977, 396-403
- EK, J A VAN (1972a), Analysis of the problems involved in defining, in operational terms, a basic competence level (or threshold level) in foreign language learning by adults CCC/ITS (72) 17, Straatsburg, 1972
- EK, J A VAN (1972b), Proposal for a definition of a threshold level in foreign language learning by adults CCC/ITS (72) 72 Straatsburg 1972
- EK, J A VAN, LAMBOOY, J, GROOT, P J M, ICKENROTH, J P G, TONKINS, A I H (1970), Nota Het Nederlandse onderwijs in moderne vreemde talen Problemen en aanbevelingen ITT Utrecht, 1970
- EK, J A VAN (1975) The threshold level in a European unit/credit system for modern language learning by adults Council of Europe, Straatsburg 1975

- EK, J.A. VAN (1976a), The threshold level for modern language learning in schools. Groningen, 1976.
- EK, J.A. VAN (1976b), Systeemontwikkeling in vreemde-talenonderwijs. *Levende Talen*, 317, 1976, 182-190.
- EK, J.A. VAN (1976c), Bericht van een deskundige. *Levende Talen*, 320, 1976, 430-431.
- EK, J.A. VAN, GROOT, P.J.M. (1977a), Nota aanzet voor de ontwikkeling van een onderwijsleerplan moderne vreemde talen. Den Haag, 1977.
- EK, J.A. VAN (1977b), The Threshold Level. Ein Projekt des Europates. In: Hüllen u.a. (Hrsg.), *Sprachminima und Abschlussprofile*. Frankfurt A.M., 1977, 91-103.
- EK, J.A. VAN (1977c), Waystage. An intermediary objective below threshold-level in a European unit/credit system for modern language learning by adults. Straatsburg, 1977.
- ELS, T.J.M. VAN (1976a), De betekenis van het onderzoek naar behoeften aan vreemde-talenonderwijs. In: *ILT 1965-1975. Tien jaar Instituut voor Levende Talen*, Leuven, deel 2, 1976, 8-40.
- ELS, T.J.M. VAN (1976b), Beleidsoverwegingen m.b.t. het onderwijs in de moderne vreemde talen. *Levende Talen*, 317, 1976, 167-174.
- ELS, T.J.M. VAN (1977), De studie der vreemde-taalverwerving: onderwijskundig. In: Tervoort (red.), *Wetenschap en taal, het verschijnsel taal van verschillende zijden benaderd*. Muiderberg, 1977, 134-147.
- ELS, T.J.M. VAN, EXTRA, G., OS, Ch. VAN, BONGAERTS, Th. (1977), *Handboek voor de toegepaste taalkunde, het leren en onderwijzen van moderne vreemde talen*. Groningen 1977.
- ELS, T.J.M. VAN (1978), From foreign language needs to educational policy. Paper, Ailacongres, Montreal, 1978.
- EMMANS, K., HAWKINS, E., WESTOBY, A. (1974), *The use of foreign languages in the private sector of industry and commerce*. York, 1974.
- ESSEN, A.J. VAN (1974), Motivatie in het vreemde-talenonderwijs. I T T Groningen, 1974.
- ESSEN, A.J. VAN (1977), Waarheen met ons vreemde-talenonderwijs? R.K. Maandblad, 3, 1977, 64-69.
- EVLERS, R. (1979), Zelfbeoordeling van taalvaardigheid. Een onderzoek naar de oordelen van volwassenen over hun taalvaardigheid. Paper gepresenteerd op de Onderwijsresearchdagen in Nijmegen, 1979.
- FINGLER, A., FISCHER, A. (1976), Wie sehen Schüler den Englischunterricht? Eine Untersuchung zur Motivation im Englischunterricht. In: Solmecke (Hrsg.) *Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn, 1976, 112-118.
- FINKENSTAEDT, T., SCHROEDER, U. (1977), *Daten und Statistiken zum Englischunterricht*. Augsburg, 1977.
- FOO-KUNE, C.F. (1970), Japanese Scientific and technical periodicals. An analysis of their European language content. *Journal of Documentation*, 2, 1970, 111-119.
- FORTMAN, H.M.M. (1964), *Als ziende de onzienlijke, Deel II. Hilversum*, 1964.
- FREUDENTHAL, H. (1975a), Een internationaal vergelijkend onderzoek over tekstbegrip van scholieren. *Levende Talen*, 311, 1975, 117-131.
- FREUDENTHAL, H. (1975b), Een internationaal vergelijkend onderzoek over wiskundige prestaties. *Pedagogische Studien*, 2, 1975, 43-55.
- FRUND, J. (1970), Théorie du besoin. *L'Année Sociologique*, 21, 1970, 13-64.
- FRIJLINCK, A.J. (1977), Vreemde talen aan de landbouwhogeschool. De behoefte aan kennis van en onderwijs in vreemde talen onder de studenten van de Landbouwhogeschool Wageningen, 1977.
- GIESBERS, J.H.G.I. (1977), Nationale onderwijsleerplannen, met name voor de moderne vreemde talen. In: Matter (red.) *Leerplanontwikkeling voor de moderne vreemde talen. Toegepaste taalwetenschap in artikelen*. Amsterdam, 1977, 97-108.
- GIESBERS, J.H.G.I. (1978), Leren aan schoolproblemen, praktijkgerichte nascholing van docenten. *Pedagogische Studien*, 7/8, 1978, 313-320.
- GIESSE, F. (1971), How can we keep French in the curriculum-or should we? In: *Proceedings of the pacific northwest conference on foreign languages. Twenty-second annual meeting*, 1971, 277-284.

- GLAAP, A.R. (1977), Die neueren Sprachen in der Reform der Sekundarstufen I und II Neusprachliche Mitteilungen, 1, 1977, 1-10
- GOULD, C.J., STERN, B.T. (1971), Foreign technical literature A problem of costs, coverage and comprehension. Aslib Proceedings, 11, 1971, 571-576
- GRAAUW, C.P.H.M. DE, HUTJES, J.M. (1979a), Toepassing van statistiek voor enkelvoudige aselekte steekproeven op troosteekproeven; betrouwbaarheidsmarges voor gemiddelden en percentages. ITS, Nijmegen, 1979
- GRAAUW, C.P.H.M. DE, HUTJES, J.M. (1979b), Proportie verklaarde variantie, populatiebeschrijving - steekproefbeschrijving - schatters voor populatie op basis van steekproef. ITS, Nijmegen, 1979.
- GRAS, R. (1967), Studietoetsen voor moderne vreemde talen. Groningen, 1967.
- GREVE, M. DE (1973), Modern language teaching to adults language for special purposes. Bruxelles/Paris, 1973.
- GROOT, A.D. DI (1971), Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen Den Haag, 1971⁶.
- GROOT, P.J.M. (1976), Het toetsen van taalvaardigheid. Groningen, 1976²
- GROOT, P.J.M. (1977), Luistervaardigheid Frans-Duits-Engels, doelstelling en toetsing Amsterdam, 1977.
- GUERILLOT, Cl (1967), Contribution à l'étude de l'importance relative des différentes langues du point de vue de leur utilisation dans le domaine scientifique. La Revue de l'Aupelf, 2, 1967, 15-22
- GUNST, C. (1969), Samenvatting van de voornaamste resultaten van de proefenquête betreffende de behoefte aan scheikundige informatie en documentatie in België Belgisch Vertaalgencentrum, Brussel. 1969.
- HACKEN-GILHUYS, I.J. (1974), Spaans in het middelbaar onderwijs in Nederland Instituut voor Toegepaste Taalkunde, Nijmegen, 1974
- HALLBECK, J. (1973), Enquête Spaans Levende Talen, 300, 1973, 463-466
- HALLS, W.D. (1970), Foreign languages and education in Western Europe Londen, 1970
- HARTVILDT, D. (1979), Situatie en taalgebruik Een kwestie van interpretatie Levende Talen, 338/339, 1979, 30-34
- HAWKINS, E. (1974), Modern languages in the curriculum. In The space between English and foreign languages at school CILT-Reports and papers, 16, 1974, 47-65.
- HEUER, H. (1976), Zur Motivation im Englischunterricht Die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung In Solmecke (Hrsg.). Motivation im Fremdsprachenunterricht Paderborn, 1976, 104-111.
- HOGEWEG-DE HAART, H.P. (1970), Waarom maken wij het voor buitenlanders onnodig moeilijk om kennis te nemen van onze sociaal-wetenschappelijke publikaties? Universiteit en Hogeschool, 6, 1970, 480-482
- HOGEWEG-DE HAART, H.P. (1973), Een kleine moedertaal, een grote barrière voor de verspreiding van wetenschappelijke informatie bij de sociale wetenschappen. Universiteit en Hogeschool, 5, 1973, 217-225
- HOKSBERGEN, R.A.C. (1974), Stijgings- en dalingskansen verbonden aan het bezit van een bepaald diploma, een makro-sociologische verkenning van de intergeneratie-mobiliteit Sociologische Gids, 1, 1974, 38-48
- HOLMSTROM, J.I. (1962), The foreign language barrier Aslib Proceedings, 12, 1962, 413-425
- HONIG, L.J., BROD, R.I. (1974), Foreign languages and careers The Modern Languages Journal, 58, 1974, 159-185
- HOOF, H. VAN (1971), De werkgevers en de vertaalmarkt en de vertalers en de vertaalmarkt Le Linguiste/de Taalkundige, 1/2, 1971, 1-29
- HOOGBLERGEN, T. (1979), Bepaling van het niveau een schijnlijke aangelegenheid, School, 15, 1979, 26-27.
- HUELLEN, W. (1973), Neusser Vorträge zur Fremdsprachendidaktik Berlin, 1973
- HUELLEN, W. (1975), Lernzielbestimmung und Leistungsmessung im modernen Fremdsprachenunterricht. Frankfurt A.M., 1975.

- HUELLEN, W. (1977), Sprachminima und Abschlussprofile. Frankfurt A.M., 1977.
- HUNFELD, H. (1977), Neue Perspektiven der Fremdsprachendidaktik. Regensburg, 1977.
- HUTCHINS, W.J., PARGETER, L.J., SAUNDERS, W.L. (1971), University research and the language barrier. *Journal of Library*, 1, 1971, 1-25
- ICKENROTH, J.P.G., TONKENS, A.F.H., WESEMAEL-VAN STAALEN, T. VAN (1975), Projekt leesvaardigheid Frans voor studenten met een deficiente vooropleiding. Eerste verslag. I.T.T., Utrecht, 1975.
- ICKENROTH, J.P.G., NAS, G.L.J. (1976), Het ontwikkelen van doelstellingen voor het vreemde-talenonderwijs. *Levende Talen*, 320, 1976, 418-429.
- JAGLER, L. DE., REUNIS, A. (1971), Onderzoek naar de 'marktwaarde' van vreemde talenkennis van afgestudeerden aan H.T.S.'en en T.H.'s. Dordrecht, 1971
- JAKOBSON, R. (1960), Linguistics and poetics. In: Sebeok (eds.). *Style in language*. London, 1960, 350-377.
- JAMES, C.V., ROUVE, S. (1973), Survey of curricula and performance in modern languages 1971-1972. CILT, London, 1973.
- JAMES, C.V. (1974), Estimating adult needs. CILT-reports and papers II. London, 1974, 76-97.
- JANDA, J.W., KUMMER, M., SPRISLER, M. (1973), Ein Fragenbogen zur Ermittlung fachspezifischen Fremdsprachenlernbedarfs und die Ergebnisse einer Bedarfsanalyse. In: Sprissler (Hrsg.). *Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung*, 2. Bielefeld, 1973, 5-21.
- JARVIS, A.J. (1976), An integrative approach to foreign language teaching: choosing among the options. Skociej, 1976.
- KANT, G.J. (1969), Foreign language registrations in institutions of higher education Fall 1968. *Foreign Language Annals*, 3, 1969, 247-250.
- KANT, G.J. (1969), Foreign language offerings and enrollments in public secondary schools, fall 1968. *Foreign Language Annals* 3, 1969, 400-404
- KASTNER, H. (1976), Zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland Die Neueren Sprachen 3/4, 1976, 245-269.
- KOMISAR, B.P. (1968), 'Need' and the needs-curriculum. In: Smith and Ennis (eds.) *Language and concepts in education. Analytic study of educational ideas*. Chicago, 1968, 24-42
- KELLER, G. (1977), Die Auswirkungen des Wahlverhaltens der Schüler auf die neueren Sprachen in der reformierten Oberstufe. *Neusprachliche Mitteilungen*, 1, 1977, 21-25.
- KINSELLA, V. (1978), *Language teaching and linguistics: surveys*. London, 1978.
- KISH, L. (1965), *Sampling survey*. New York, 1965.
- KLENNER, K. (1975), Das Französische zählt die Zeche. *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*, 22, 1975, 210-211.
- KORN, E. (1979), Die Problematik des Französischen als der zweiten Fremdsprache an der Realschule in Bayern. *Neusprachliche Mitteilungen*, 2, 1979, 85-93.
- KORTLEVEN, VAN (1975), Enquête vreemde-talenonderwijs. In: I.T.L. 1965-1975. Tien jaar Instituut voor Levende Talen, deel I. Leuven, 1975, 37-108.
- KOSIN, J.L. (1972), The growing importance of Russian as a language of science. *Bio Science*, 12, 1972, 723-724
- KROPMAN, J.A., COLLARIS, J.W.M. (1974), Van jaar tot jaar. Onderzoek naar de school- en beroeps carrière van jongens en meisjes die in 1965 het lager onderwijs verlieten. ITS, Nijmegen, 1974.
- KRIJFFEN, G. (1975), Ontwikkeling functie vervulling van psychologen, deel I. ITS, Nijmegen, 1975.
- KUIPER, W. (1961), Historisch-didactische aspecten van het onderwijs in het Duits. Beschouwingen over de ontwikkeling van het Hoogduits op de Nederlandse scholen voor voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs. Groningen, 1961
- LAMBERT, W.I., GARDNER, R.C., OLTON, R., TUNSTALL, K. (1976), Fremdspracherwerb und Motivation. empirische Untersuchungen. In: Solmecke (Hrsg.). *Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn, 1976, 85-103.

- LAPI YSI N, I (1970), Essai de recherches statistiques concernant les besoins de documentation et d'information des ingénieurs et des architectes en Belgique. Belgisch Vertalingscentrum, Brussel, 1970.
- LARSSON, I (1969a), Tyska spraket i delar av svenkt näringsliv: en studie i enkätmetodik och en undersökning av språkbehoven. Malmö, 1969.
- LARSSON, I. (1969b), The German language in parts of Swedish industry and commerce: a study in questionnaire techniques and an investigation of language needs. Pedagogical and Psychological Problems, 101, College of Education, Malmö, 1969.
- LAURICH, H.R. (1970), Die lebenden Sprachen in der Schule der Zukunft. Neusprachliche Mitteilungen, 2, 1970, 66-73
- LAWSON, J.H. (1971), Should foreign language be eliminated from the curriculum? In: Strasheim (eds.) Foreign language in a new apprenticeship for living. Bloomington, 1971, 10-12
- LIU, I.V. (1972), Non-specialist use of foreign languages in industry and commerce. Audio Visual Language Journal, 3, 1977/1978, 223-231
- LIJNH, J.M.G. (1976), Onderwijsbeleid onder druk. Groningen, 1976
- LEVENSON, S., KENDRICH, K. (1976), Tomorrow's foreign languages needs for the elementary school. Waltham, Mass., 1967
- LIWIS, I.G., MASSAD, L.I. (1975), The teaching of English as a foreign language in ten countries. Stockholm, 1975
- LINDILL, L. (1971), L'analyse des besoins linguistiques de la société. Conseil de l'Europe CCC/GSR/LV (71) 9. Straatsburg, 1971, 10-21
- MACHT, K., SCHROEDER, K. (1976), Moderne Fremdsprachen aus der Sicht von Studienanfängern. Ergebnisse einer Umfrage. Die Neuen Sprachen, 3/4, 1976, 274-292
- MCMAHON, I.L. (1970), Needs of people and their communities and the adult educator. A review of the literature of need determination. Washington, 1970
- MANTI, W.H.R., BRIMMER, S. (1971), Van experimenterend v.w.o. naar v.w.o., Tweede verslag van een longitudinaal onderzoek naar studiekeuze en vakkenpakketten. Universiteit en Hogeschool, 1, 1971, 24-35
- MASLOW, A.H. (1954), Motivation and personality. New York, 1954
- MATTER, J.F. (1977), Leerplanontwikkeling voor de moderne vreemde talen. Toegepaste taalwetenschap in artikelen. Amsterdam, 1977.
- MATTER, J.F. (1979), Taalpolitieke kwesties in Nederland. Toegepaste taalwetenschap in artikelen. Amsterdam, 1979
- MILLER, J.L., BELTMAN, A.H.L. (1966), Wetten, besluiten en beschikkingen betreffende het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs. Zwolle, 1966
- MENTING, J.P. (1972), Een enquête op Nederlandse scholen over Frans, de Fransen en Frankrijk. Instituut voor Toegepaste Taalkunde, Groningen, 1972
- MENTING, J.P. (1979), De taalgebruik-benadering van het VTO. Levende Talen, 338-339, 1979, 21-29
- MEIJERS, A.J.A. (1974), Vreemde talen aan de Katholieke Hogeschool Tilburg. Verslag van van een onderzoek naar wensen en behoeften met betrekking tot de vreemde talen. Tilburg, 1974
- MEIJERS, A.J.A. (1976), Vreemde-talenonderwijs voor niet-letterenstudenten. Een overzicht van de behoeften aan en plaats van dit onderwijs aan universiteit en hogeschool. Levende Talen, 318, 1976, 316-319.
- MOORS, J.J.A., MULWIJK, J. (1975), Steekproeven, een inleiding tot de praktijk. Amsterdam, 1975
- MOULIN, A. (1975), Foreign languages for non linguists: assessing the needs and defining the teaching approaches. System, a journal for educational technology and language learning systems, 2, 1975, 88-97
- NAS, G. (1975), Toetsing en beoordeling van schrijftaardigheid in het Frans, Duits en Engels. verslag van een project ten behoeve van het schoolonderzoek mavo, havo, vwo. Utrecht, 1975
- NIEMEISTER, H. (1970), Die Intensivierung des Unterrichts lebender Fremdsprachen in Europa (Programm des Europarates). Die Neuen Sprachen, 69, 1970, 112-128

- NELUMFISTER, H. (1970, 1971, 1972), Comparative study of modern language teaching in Europe. Monograph on France, Denmark, Netherlands, Ireland, Switzerland, Luxembourg, Italy, Sweden, Belgium, Germany, Norway, Scotland, England and Wales. Council of Europe, 1970, 1971 en 1972.
- NEWELL, S. (1970), *Dimension languages 70*. Jacksonville, 1970.
- NIENHUIS, L.J.A. (1977), Het toetsen van spreekvaardigheid, een onderzoek uitgevoerd voor het Frans ten behoeve van het schoolonderzoek moderne vreemde talen. Den Haag, 1977.
- NILUWEGIESSEN, G. VAN DE (1976), Gevaarlijk rapport over het talenonderwijs aan m.e.a.o. Weekblad, 8, 1976, 350-351.
- O'CONNOR, P. (1977), Long-range goals and language use: results of a studentsurvey. *Foreign Language Annals*, 10, 1977, 137-144.
- OERTEL, W. (1976), Analyse des Fachwahlverhaltens von Schülern unterschiedlicher Vorbildung in der Gymnasialen Oberstufe. *Neue Unterrichtspraxis*, 2, 1976, 88-99.
- HET ONGEDEELD VWO (1978), Brochure samengesteld door de begeleidingscommissie ongedeeld vwo Den Haag, 1978.
- OSIEKA, H. (1972), Probleme, Prioritäten, Perspektiven des fremdsprachlichen Unterrichts. Augsburg, 1972.
- OOD-DE GLAS, M.M.B., CLAESSEN, J.F.M. (1975), Het omschrijven van gebruik van moderne vreemde talen. Uitgangspunten voor een vragenlijst ten dienste van onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen. *Studies over het onderwijs in de moderne vreemde talen*, deel III. Nijmegen, 1975.
- OOD-DE GLAS, M.M.B. (1976), De eerste stappen in een onderzoek naar de behoeften aan en de belangstelling voor moderne vreemde talen. *Levende Talen*, 314, 1976, 174-182.
- OOD-DE GLAS, M.M.B. (1977), De behoeften aan moderne vreemde talen en differentiatie in doelstellingen voor vreemde-talenonderwijs. In: Matter (red.) *Leerplanontwikkeling voor de moderne vreemde talen*. Toegepaste taalwetenschap in artikelen. Amsterdam, 1977, 58-71.
- OOD-DE GLAS, M.M.B. (1979a), Belangstelling voor Russisch in Nederland en de rol van Russisch als wetenschapstaal. Inleiding voor de afdeling Russisch van *Levende Talen*. Nijmegen, 1979.
- OOD-DE GLAS, M.M.B. (1979b), Talenonderwijs in het m.e.a.o. Inleiding voor de MEAO-dag van het NGL op 22-9-1979 Nijmegen, 1979.
- PARKER, W.R. (1967), Tomorrow's foreign language needs. In: Levenson and Kendrick (eds.). *Tomorrow's foreign language needs for the elementary school*. Waltham, Mass, 1967, 29-52.
- PARNES, H.S. (1962), Forecasting educational needs for economic and social development. OECD, Paris, 1962.
- PASSEL, F.J.A. VAN (1973), Sense and nonsense in defining FLT-objectives. In: De Grève e.a. (eds.). *Modern language teaching to adults: language for special purposes*. Brussel, 1973, 21-36.
- PASSEL, F.J.A. VAN (1974), Defence of foreign language teaching in secondary schools. *I.T.L. Review of Applied Linguistics*, 25, 1974, 52-61.
- PAQUITTI, F.A. (1970), The decade of the student requirement. In: Newell (eds.) *Dimension. languages 70*. Jacksonville, 1970, 1-11.
- PESCHAR, J.L., ULTEE, W.C. (1978), Sociale stratifikatie in Nederland. Op weg naar empirisch-theoretisch stratifikatie-onderzoek in Nederland. Deventer, 1978.
- PII PHO, H.E. (1976), Englischunterricht aus der Schulerperspektive. Ermittlungen zur Erwartungshaltungen und Urteilsstrukturen als Voraussetzung schülernaher Curriculumentwicklung. In: Solmecke (Hrsg.). *Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn, 1976, 119-130.
- PLISSI N, J. (1973), *Waarom Frans op school*. Een uitgave van de vereniging tot bevordering van de studie van het Frans Utrecht, 1973.
- POLMAN, A. (1975), Waar gaan we heen? Kritische kanttekeningen bij de ontwikkeling van vwo en havo Kampen, 1975.

- RAMLOT, J M (1974), La demande linguistique dans les entreprises Brabant In Wajskop (eds) Les besoins langagiers des futurs cadres d'entreprise Université Libre de Bruxelles, 1974, 31-48
- RICHTERICH, R. (1971), Analytical classification of the categories of adults needing to learn foreign languages CCC/EES (71) 55, Straatsburg, 1971
- RICHTERICH, R. (1972), A model for the definition of language needs of adults learning a modern language CCC/II S (72) 49, Straatsburg, 1972
- RICHTERICH, R. (1974), L'analyse des besoins langagiers Les langues vivantes dans l'éducation des adultes Straatsburg, 1974
- RICHTERICH, R., SCHIRER, N (1975), Communication orale et apprentissage des langues Paris, 1975
- RICHTERICH, R. (1976a), Les situations de communication et les types de discours Le Français dans Le Monde, 121, 1976, 30-35
- RICHTERICH, R. (1976b), Essais d'application d'un cadre de référence pragmatique à la réalisation de matériels d'apprentissage du français langue étrangère Bulletin CILA, 24 1976, 45-62
- ROECK, F (1974), Inquête over het taalgebruik in de bedrijfsweld in Noord-Belgie In Wajskop (eds) Les besoins langagiers des futurs cadres d'entreprises Université Libre de Bruxelles, 1974, 57-74
- ROEFS, F J (1975), Demonstratie voor behoud Frans in de brugklas Weekblad, 35, 1975, 1577-1581
- ROSSUM, G M J M VAN, WOLDRINGH, C L (1978), Straks Studeren, onderzoek naar een voorlichtingsblad voor middelbare scholieren Nijmegen, 1978
- SARIS, T M P. (1977), Problemen rondom de moderne vreemde talen in het Mavo project Herziene versie Den Bosch, 1977
- SAUER, H (1968), Fremdsprache in der Volksschule Untersuchungen zur Begründung des Englischunterrichts für alle Hannover, 1968
- SAVARD, J G (1977), Besoin langagiers et fonctions langagières The Canadian Modern Languages Review, 5, 1977, 632-646
- SCHILN, Ph W (1977), Verslag van de werkzaamheden van de commissie van advies in zake het brugklas-onderwijs avo-lbo/lavo 's Gravenhage, 1977
- SCHILSTRA, J J (1967), Oud leerlingen en de moderne talen Levende Talen, 242, 1967, 623-628
- SCHOUTI N, G J C., ANDERSON, H P., Inquête taalopleidingsbehoeften onder mede werkers/sters van het Philips concern Eindhoven, 1973
- SCHROEDER, K (1972), Sprachenpolitik aus der Sicht einer I erweiterten I WG Gastarbeit und gegenwertiger Fremdsprachenunterricht an unseren Schulen Die Neuen Sprachen, 9, 1972, 520-530
- SCHROEDER, K (1973a), Theses on European language politics and ensuing curricular decisions in the field of adult language education In Greve e a (ed) Modern Language teaching to adults language for special purposes Brussel, 1973 55-59
- SCHROEDER, K (1973b), Der geschickte Franzos-oder die Kunst zu überleben Kritik an der Strategie der Romanistenverbände und Entwurf einer Curriculum Alternative zur Überwindung des Konkurrenzdenkens zwischen Anglisten und Romanisten In Schroder en Walter (Hrsg) Fremdsprachen didaktisches Studium in der Universität München, 1973, 137-153
- SCHROEDER, K (1973c), Sprachenunterricht, Sprachenpolitik und internationale Kommunikation In Hüllen (Hrsg) Neusser Vorträge zur Fremdsprachendidaktik Berlin, 1973, 138-150
- SCHROEDER, K., WALTER, G (1973), Fremdsprachendidaktisches Studium in der Universität München, 1973
- SCHROEDER, K (1975a), Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe II Stuttgart, 1975
- SCHROEDER, K (1975b), Differenzierter oder nicht-differenzierter Fremdsprachenunterricht In Hüllen e a (Hrsg) Lernzielbestimmung und Leistungsmessung im modernen Fremdsprachenunterricht Frankfurt a M., 1975 16-34

- SCHROEDER, K (1976) Fremdsprachenpolitik und Fremdsprachendidaktik. Bemerkungen zum Versuch eines neuen Themenhefts. Die Neuen Sprachen, 3/4, 1976, 238-243
- SCHROEDER, K, ZAPP, F.J. (1976), Protokoll des Werkstatt-Gesprächs Fremdsprachenplanung / Fremdsprachenpolitik im Rahmen des XII. FIPLV-Kongresses in Washington vom 25. en 26. 11. 1975. Die Neuen Sprachen, 3/4, 1976, 306-319
- SCHROEDER, K (1977a), Fremdsprachen in Handel und Industrie, unter besonderer Berücksichtigung mittlerer Betriebe in Schwaben und im Raum München. Bericht über eine laufende Untersuchung. In: Hunfeld (Hrsg.) Neue Perspektiven der Fremdsprachendidaktik. Regensburg, 1977, 213-225
- SCHROEDER, K (1977b), 'Tertiärsprachen' im Urteil von Studienanfängern. Neusprachliche Mitteilungen, 30, 1977, 162-165
- SCHROEDER, K (1977c), Französisch am Ausgang seiner Epoche? Zur Situation des Französischen an den Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik. Neusprachliche Mitteilungen, 30, 1977, 194-201
- SCHROEDER, K, LANGHELD, D., MACHT, K. (1978), Fremdsprachen in Handel und Industrie unter besonderer Berücksichtigung mittlerer Betriebe in Schwaben und im Raum München. Augsburg, 1978
- SCHULING, J. (1971), Onderzoek naar het gebruik van literatuur in de verschillende talen op de bibliotheek van de afdeling elektrotechniek. T.H. Eindhoven, 1971
- SEBFOK, T. (1960), Style in language. London, 1960
- SFELING, G.F. (1968), Behebtheit von Schulfächern. Empirische Untersuchungen über psychologische Zusammenhänge von Schulfachbevorzugungen. Weinheim, 1968
- SFGALLIN, B. (1977), Situation des Französischunterrichts im Saarland. Auswertung einer Umfrage. Neusprachliche Mitteilungen, 2, 1977, 97-103
- SEKTIE FRANS van de Vereniging van Leraren in Levende Talen (1970), Frans in de brugklas. Levende Talen, 1970, 742-744
- SHAW, A.M. (1977), Foreign-language syllabus development: some recent approaches. Survey article. Language Teaching and Linguistics Abstracts, 10, 1977, 217-233
- SICINSKI, A. (1978), The concepts of 'need' and 'value' in the light of the systems approach. Social Science Information, 1, 1978, 71-91
- SOLMECKE, G. (1976a), Einstellungen ehemaliger Hauptschüler zum Erlernen des Englischen und zu ihrem früheren Englischunterricht. In: Solmecke (Hrsg.) Motivation im Fremdsprachenunterricht. Paderborn, 1976, 130-145
- SOLMECKE, G. (1976b), Motivation im Fremdsprachenunterricht. Paderborn, 1976
- SPRING, R.C.A. (1975), Bedrijfsleven en talenonderwijs. Weekblad, 22, 1975, 885-887
- SPRISSLER, M. (1973), Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung. Bielefeld, 1973
- STEDTLER, W. (1976), Der Gebrauchswert des Englischen für Absolventen und Schüler der Hauptschule. Praxis des Neusprachlichen Unterrichts, 4, 1976, 365-374
- STEDTLER, W. (1978), Die Verwendung des Englischen durch Absolventen der Realschule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Bausch (Hrsg.) Beiträge zum Verhältnis von Fachsprache und Gemeinsprache im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II. Heidelberg, 1978, 67-110
- STEDTLER, W. (1979), Fremdsprachenlernbedarf-Begriff, Ermittlungsverfahren, Resultate vorliegender Untersuchungen. Englisch, 1, 1979, 1-9
- STERN, H.H. (1966), Recent developments in foreign language teaching in Great Britain. Neusprachliche Mitteilungen, 1, 1966, 15-27
- STRASSHEIM, L.A. (1971), Foreign language in a new apprenticeship. Bloomington, 1971
- STUART, W.J.L., LILLI, V. (1972), Market survey on non-specialist use of languages in industry and commerce. The London Chamber of Commerce and Industry, 1972
- STUCKMANN, E. VON (1975), Wer lernt noch Französisch? oder der langsame und lautlose Tod der zweiten und dritten Fremdsprache an den Gymnasien Nordrhein-Westfalens. Die Neuen Sprachen, 74, 1975, 575-588
- STUDIE GROEP Taalopleidingen Industriële Contactgroep voor Opleidingstechnologie (1974), Nota Taalvaardigheid in het bedrijfsleven, behoefte aan aanvullend onderwijs, 1974
- STUURCOMMISSIE M.L.A.O. (1976), Interimrapport Middelbaar Economisch en Administratief onderwijs. Publikatie nr. 2, Den Haag, 1976

SVOBODNY, D.D. (1971), The foreign language requirement in colleges and universities a bibliography with abstracts ERIC, New York, 1971

SWANBORN, P.G. (1978), De kunst van het meten, of de operationalisering van beroepsprestige. In: Peschar en Ultee (red.) Sociale stratificatie. Deventer, 1978, 41-64

TERVOORT, B.T. (1977), Wetenschap en taal, het verschijnsel taal van verschillende zijden benaderd. Muiderberg, 1977.

THISSLIN, D.M., WOLLENBERG, A., VAN DER LINDEN (1975), Program Redanal, a documentation of a program for redundancy-analysis. Nijmegen, 1975

THOMPSON, R.T. (1973), The right to read in any language. In: Jankowsky (eds.). Language and international studies. Washington, 1973, 187-196.

TOUSSAINT-DEKKER, A. (1975), Onderzoek naar de positie van het Frans in de brugklassen van experimentescholen. Levende Talen, 314, 1975, 391-396

TOUSSAINT-DEKKER, A. (1978), Frans zal het niet redden zonder meer uren. Weekblad, 43, 1978, 1692-1694

TRIM, J.L.M. (1973), Draft outline of a European unit/credit system for modern language learning by adults. CCC/EFS (73) 9, Straatsburg, 1973.

TRIM, J.L.M. (1977), Report on some possible lines of development of an overall structure for a European unit/credit scheme for foreign-language learning by adults. CCC/LES (77) 19, Straatsburg, 1977

TRIM, J.L.M. (1978), Languages for adult learners. In: Kinsella (eds.). Language teaching and linguistics: surveys. London, 1978, 101-118.

TROIE-POLSKY, A.M. (1974), The chemists and the language barrier. Translations News, 4, 1974, 21-33.

TURNER, P.R. (1974), Why Johnny doesn't want to learn a foreign language. The Modern Language Journal, 58, 1974, 191-196.

TWEDE, VERSLAG van de Voorbereidingscommissie Aanvullende Opleidingen voor Abiturienten in het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs in samenwerking met de Staf-Afdeling Onderwijs- en Onderzoeksbeleid. Amsterdam, 1975.

ULIJN, J.M. (1970), Resultaat van 44 antwoorden op vragenlijst studiedag vreemde-talen-docenten aan H.T.S.'en en T.H.'s in Nederland. Eindhoven, 1970

ULIJN, J.M. (1971), Vreemde-talenonderwijs aan de Technische Hogeschool Eindhoven. Verslag van een enquête onder staf en studenten. Rapport nr. 4, Eindhoven, 1971

ULIJN, J.M. (1972), Vreemde-talenonderwijs aan de Technische Hogeschool Eindhoven. Een enquête onder staf en studenten. Universiteit en Hogeschool, 1, 1972, 15-22

ULIJN, J.M. (1977), Comment enseigner le français à des étudiants non littéraires en Hollande. Le Français dans Le Monde, 132, 1977, 14-17

ULIJN, J.M. (1978), Frans als vreemde taal in een ingenieursopleiding, een onderzoek naar de leesvaardigheid. Helmond, 1978

VLLI MA, I. (1969), Recente veranderingen in het Zweedse onderwijs. Pedagogische Studien, 1969, 1-11

VLLI MA, I. (1971), Herstructurering van het Nederlandse onderwijs. Pedagogische Studien, 4, 1971, 141-151

VERLINDEN, J.A.A. (1968), De Mammoetwet. Deventer, 1968.

VLAANDEREN, H.Th. (1964), Vertaal in goed Nederlands, een historische, vergelijkende en empirische studie van het onderwijs in het Frans bij het V.H.M.O. Groningen, 1964

VOLHAND, H. (1976), Moderne vreemde talen in het L.B.O., Bureau Leerplancommissie Den Bosch, 1976

VRIJ S, J.A. DI. (1972), De lerarenopleiding moderne vreemde talen, organisatorische en didactische aspecten van het onderwijs in het Frans, Duits en Engels. Groningen, 1972

WAJSKOP, M. (1974), Les besoins langagiers des futurs cadres d'entreprise. Bruxelles, 1974

WALKER, J.L. (1973), Opinions of University students about language teaching. Foreign Language Annals, 6, 1973, 102-105

WIDEMA, A.L. (1976), Enige opmerkingen over de actieve taalvaardigheid van eerste jaarstudenten. Engels. Levende Talen, 1976, 229-232

- WISKAM, E (1976), Fransoosch als dritre Fremdsprache Neusprachliche Mitteilungen, 31, 1966, 152-157
- WELSING, W.P.B.M., BOMMILL, L.H. VAN (1976), Niet tussen de stenen en het gras Groningen, 1976
- WLFREN, J. VAN (1977), Het toetsen van spreekvaardigheid Levende Talen, 327, 1977, 498-502
- WESDORP, H. (1974), Het toetsen van de schrijfvaardigheid in het Engels op het schoolonderzoek MAVO, HAVO, VWO Levende Talen, 304, 1974, 1 t/m 19
- WESDORP, H., SIMONS, L. (1975), De eindexamentoetsen moderne vreemde talen, meningen van mavo/havo/vwo-docenten over de kwaliteit van toetsen en de invloed ervan op het onderwijs Amsterdam, 1975
- WESTERLAAK, J.M. VAN (1971), Beroepskenmerken en sociale milieus ITS, Nijmegen, 1971
- WESTERLAAK, J.M. VAN (1975), Beroepenklapper ITS, Nijmegen, 1975
- WINER, B.J., Statistical principles in experimental design Second edition, New York, 1971
- WILKINS, D.A. (1972), An investigation into the linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system CCC/EES (72) 67, Straatsburg 1972
- WILKINS, D.A. (1976), Notational Syllabuses theory into practice Bulletin CILA, 24, 1976, 5-17
- WOLLENBERG, A. VAN DE (1975a), Canonical Redundancy analysis An oblique alternative for canonical correlation analysis Nijmegen, 1975
- WOLLENBERG, A. VAN DE (1975b), A rotational procedure for redundancy analysis Nijmegen, 1975
- WOOD, D.N. (1967), The foreign language problem facing scientists and technologists in the United Kingdom Report of a Recent Survey Journal of Documentation, 2, 1967, 117-130
- WIJKAMP, A. Ph. (1972), Commissie Ackermans Levende Talen, 285, 1972, 93 t/m 97
- ZAPP, F.J. (1975), Lernzielbestimmung und Leistungsmessung im ihrem bildungspolitischen und schulpraktischen Bezug Im Hullen, u.a. (Hrsg.) Lernzielbestimmung und Leistungsmessung im modernen Fremdsprachenunterricht Frankfurt A.M., 1975, 7-15
- ZAPP, F.J. (1976a), Problem der Fremdsprachenpolitik aus der Sicht des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen Die Neuen Sprachen, 3/4, 1976, 269-274
- ZAPP, F.J. (1976b), Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe II Neusprachliche Mitteilungen, 25, 1976, 65-68
- ZAPP, F.J. (1977a), Die Erstellung von Sprachminima als didaktisches Problem. In Hullen u.a. (Hrsg.) Sprachminima und Abschlussprofile, Frankfurt A.M., 1977, 7-20
- ZAPP, F.J. (1977b), Schulerscher Fremdsprachenunterricht und Europäische Integration In Hunfeld (Hrsg.) Neue Perspektive der Fremdsprachendidaktik Regensburg, 1977, 226-232
- ZIEGLSAR, D. VON (1978), Begegnung zwischen Freunden, Versuch einer Situationstypologie für den Fremdsprachenunterricht Neusprachliche Mitteilungen, 3, 1978, 166-175

Curriculum vitae

Josef Franciscus Maria Claessen werd op 15 december 1946 geboren te Borg-haren bij Maastricht. Na zijn gymnasiumopleiding te Rolduc studeerde hij in de jaren 1965 t/m 1969 theologie aan de Hogeschool voor Theologie en Pastoraat te Heerlen, welke opleiding werd beëindigd met het behalen van het kandidaats-examen. Via het tweede-kans-onderwijs van een schriftelijke studie werd in dezelfde periode het diploma MO A-Pedagogiek behaald, waarna een begin werd gemaakt met de studie pedagogiek aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen in 1970. Na het met lof behalen van het doktoraal-examen-pedagogiek (specialisatie methoden van onderwijskundig onderzoek binnen de studierichting onderwijskunde) in 1973 heeft hij een werkring aanvaard bij Stichting Instituut voor Toegepaste Sociologie van de Katholieke Universiteit. Sinds 1976 is hij aan dit instituut verbonden als wetenschappelijk hoofdmedewerker bij de Sectie Onderwijsresearch.

LUIST VAN TAALGEBRUIKSSITUATIES VOOR FRANS, DUTS EN ENGELS

- | | | | |
|----|---|----|---|
| 1 | Lichte k lktuur lezen (strips geillus treerde bladen detectives) | 13 | Zelf een korte zakelijke brief schrij ven, een telegram opstellen of een formulier invullen |
| 2 | Een korte zakelijke brief schrijven (in verband met bv vakantie of hobby) | 14 | Mondeling een zakelijke inlichting geven of vragen (bv klanten te woord staan) |
| 3 | Een persoonlijke brief schrijven (aan kennissen familie vrienden) | 15 | Deelnemen aan een vergadering waar wordt gesproken |
| 4 | Mondeling een eenvoudige inlichting geven of vragen (weg vragen, maal tijd bestellen) | 16 | Mondeling technische uitleg of ad viezen geven of krijgen |
| 5 | Een film of t v programma volgen zonder op de ondertitels te letten | 17 | Een boek of tijdschrift lezen over het eigen vak |
| 6 | Luisteren naar radioprogramma's waarbij het begrijpen van de tekst een rol speelt | 18 | Een studieboek of tijdschrift lezen niet over het eigen vak |
| 7 | Een roman verhalenbundel, toneel stuk e d lezen | 19 | Zelf een verslag artikel of tekst voor een lezing schrijven |
| 8 | In kleine kring (2-5 personen) een gesprek voeren over vertrouwde onderwerpen als beroep, hobby | 20 | Een tekst hardop voorlezen, bv lezing |
| 9 | Een korte informatieve tekst lezen bv gebruiksaanwijzing, zakenbrief telegram | 21 | Een gesproken tekst volgen, bv lezing, verslag toespraak |
| 10 | sprekende gasten ontvangen rondleiden en dergelijke | 22 | Deelnemen aan een groepsdiskussie over het eigen vak |
| 11 | Telefoon aannemen en doorverbinden | 23 | Deelnemen aan een cursus (geen talen cursus) die in het gegeven wordt |
| 12 | Een zakelijk telefoongesprek voeren | 24 | Een gesprek voeren met een studie- of vakgenoot |

AFKORTINGEN VAN SCHOOLTYPEN

avo algemeen voortgezet onderwijs

mavo

middelbaar algemeen voortgezet onderwijs

havo

hoger algemeen voortgezet onderwijs

vwo

voorbereidend wetenschappelijk onderwijs

eao economisch-administratief onderwijs

leao

lager economisch-administratief onderwijs

meao

middelbaar economisch-administratief onderwijs

heao

hoger economisch-administratief onderwijs

opleidingen voor onderwijsgeestelijken

klos

klerikale opleiding

pa

pedagogische akademie

to technisch onderwijs

lts

lagere technische school

mts

middelbare technische school

hts

hogere technische school

hno huishoud en nijverheids onderwijs

lhno

lager huishoud en nijverheids onderwijs

mhno

middelbaar huishoud en nijverheids onderwijs

hhno

hoger huishoud en nijverheids onderwijs

sps sociaal pedagogisch onderwijs

msps

middelbaar sociaal pedagogisch onderwijs

hpsps

hoger sociaal pedagogisch onderwijs

STELLINGEN BIJ HET PROEFSCHRIFT
MODERNE VREEMDE TALEN UIT BALANS

1. Frans, Duits en Engels zijn te belangrijke moderne vreemde talen om de beslissing over opname in het examenpakket aan de leerlingen over te laten.
2. Veel klachten over het rendement van beleidsgericht onderzoek hangen meer samen met het feit, dat het beleid niet aan de in dit verband te stellen eisen voldoet, dan met de kwaliteit van het onderzoek. (Brus, B. Th., Over de bijdrage van onderwijskundig onderzoek tot de realisering van een onderwijsbeleid in de geest van de Contourennota. Pedagogische Studiën, 10, 1976, 406-419).
3. Bij herstruktureringen binnen het beroepsonderwijs moeten moderne vreemde talen worden opgenomen op de lijst van voorgeschreven vakken.
4. Het ontwikkelen van een beroepenklapper of milieu-indeling die recht doet aan de gewijzigde verhoudingen op de arbeidsmarkt en binnen het onderwijs, zou de hoogste prioriteit van de sociologie moeten hebben (Hoksbergen, R.A.C., Stijgings- en dalingskansen verbonden aan het bezit van een bepaald diploma. Sociologische Gids, 1, 1974, 38-48; Swanborn, P.G., De kunst van het meten, of de operationalisering van het beroepsprestige, 1978).
5. Binnen het wetenschappelijk onderwijs moet het volgen van vreemde-talenkursussen erkend worden als een regulier studie-onderdeel.
6. De introductie van het begrip leerplaats in de onderwijskundige theorievorming levert, zeker gezien de vaak weinig heldere definiëring, voorlopig meer problemen dan verduidelijkingen op (Mertens, F.J.H., Onderwijskunde en buitenschools leren. Een aanzet tot een leerplaatsentheorie. T.H. Twente, 1977).
7. Zonder aanvullende wettelijke garanties zijn de moderne vreemde talen, afgezien van het Engels, gedoemd tot een marginale positie in het voortgezet onderwijs.
8. Bij een evaluatie van de effecten van de Wet op het Voortgezet Onderwijs zou een studie over het functioneren van het schoolonderzoek voorrang moeten hebben.

9. Het soms 300 procent of grotere prijsverschil tussen de Engelstalige en de Nederlandstalige uitgave van hetzelfde werk is een economisch argument voor het vak Engels.
10. Goed onderzoek van het onderwijs veronderstelt goed onderwijs van het onderzoek.
11. De politieke discussie over de middenschool heeft de invoering van dit schooltype voor jaren vertraagd.
12. Het zou aanbeveling verdienen de geloofwaardigheid van politici niet af te meten aan hun uitspraken, maar aan hun gedrag.

Malden, 1980

J.F.M. Claessen

